



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

„Reformpädagogik und Politische Bildung –  
bestehende Ansätze und alternative Konzepte“

Heidelinde Luger

angestrebter akademischer Grad  
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt.  
Studienblatt:

A 300

Studienrichtung lt.  
Studienblatt:

Politikwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Johann Dvořák

# Inhaltsverzeichnis

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>Politische Bildung.....</b>  | <b>7</b>  |
| 2.1      | Geschichte Politischer Bildung .....  | 7         |
| 2.2      | Idealbilder von Bildung und Politischer Bildung .....                                 | 13        |
| 2.2.1    | Bildung .....   | 13        |
| 2.2.2    | Politische Bildung .....  | 14        |
| 2.3      | Einschätzungen der gesellschaftlichen Rolle von Bildung und Politischer Bildung ..... | 17        |
| 2.3.1    | Kritische Einschätzungen .....  | 17        |
| 2.3.2    | Emanzipatorisches Potential .....   | 18        |
| 2.4      | Politische Bildung und Schule .....   | 20        |
| 2.4.1    | Grundlegende Überlegungen zum Schulsystem .....                                       | 20        |
| 2.4.2    | Rolle der LehrerInnen .....   | 21        |
| 2.4.3    | Situation in Österreich .....   | 22        |
| 2.5      | Didaktik und Methodik Politischen Unterrichts.....                                    | 24        |
| 2.5.1    | Didaktik .....  | 24        |
| 2.5.2    | Methodik .....  | 29        |
| 2.5.3    | Praxisbeispiel.....   | 30        |
| <b>3</b> | <b>Reformpädagogik und ausgewählte VertreterInnen.....</b>                            | <b>32</b> |
| 3.1      | Geschichte der Reformpädagogik .....  | 32        |
| 3.2      | Kritik zur Reformpädagogik .....  | 36        |
| 3.3      | Politische Aspekte der Reformpädagogik.....   | 38        |
| 3.4      | Nationalsozialismus und Reformpädagogik.....  | 41        |
| 3.5      | Maria Montessori .....  | 43        |
| 3.5.1    | Biographischer Hintergrund .....  | 43        |
| 3.5.2    | Pädagogisches Konzept.....  | 44        |
| 3.5.3    | Politische Aspekte der Montessori-Pädagogik .....                                     | 46        |
| 3.6      | Janusz Korczak .....  | 48        |
| 3.6.1    | Biographischer Hintergrund .....  | 48        |
| 3.6.2    | Pädagogisches Konzept.....  | 49        |
| 3.6.3    | Politische Aspekte der Korczak-Pädagogik .....  | 51        |
| 3.7      | Celéstin Freinet.....   | 53        |
| 3.7.1    | Biographischer Hintergrund Freinets .....   | 53        |
| 3.7.2    | Pädagogisches Konzept.....  | 54        |
| 3.7.3    | Politische Aspekte der Freinet-Pädagogik.....   | 58        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4 Reformpädagogische Ansätze in Politischer Bildung und<br/>weiterführende Möglichkeiten.....</b> | <b>60</b> |
| 4.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Reformpädagogik und Politischer<br>Bildung.....              | 60        |
| 4.2 Montessori-Pädagogik und Politische Bildung.....   | 63        |
| 4.3 Korczak-Pädagogik und Politische Bildung .....   | 65        |
| 4.4 Freinet-Pädagogik und Politische Bildung .....   | 67        |
| <b>5 Conclusio.....</b>  | <b>70</b> |
| <b>6 Quellenverzeichnis .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>7 Anhang.....</b>   | <b>81</b> |
| 7.1 Lebenslauf .....   | 81        |
| 7.2 Abstract.....  | 84        |

# 1 Einleitung

Kinder wachsen heute in einer von Erwachsenen konstruierten Welt auf, die sich durch starke Rhythmisierung der Zeit und des Tagesablaufs, wenig Selbstbestimmung hinsichtlich der kindlichen Gestaltungsfreiheit, Schnelllebigkeit, Einschränkungen der freien Bewegungsmöglichkeit sowie Kommerzialisierung durch die Medienwelt kennzeichnet. Durch die steigende Anzahl an Einzelkindern tragen öffentlichen Einrichtungen wie Kindergarten und Schule eine größere Verantwortung zur sozialen Bildung.<sup>1</sup> Weiters scheinen Demokratien aufgrund ökologischer, sozialer und ökonomischer Veränderungen vor neuen Herausforderungen zu stehen. Daher erscheint auch eine pädagogische Reflexion über verstärkte Mitwirkung, Mitverantwortung und Mitentscheidung notwendig, um Kinder auf neue Aufgaben in einer Demokratie vorzubereiten.<sup>2</sup> Auch die Absenkung des Wahlalters in Österreich auf 16 hat zu einem verstärkten Diskurs über die Aufgabe Politischer Bildung geführt.<sup>3</sup> Hinsichtlich dieser steigenden Verantwortung von Schulen gegenüber sozialer und politischer Bildung, scheint eine intensivere Auseinandersetzung mit der derzeitigen Praxis und bessere Möglichkeiten zur Erreichung dieser anspruchsvollen Zielsetzungen notwendig.

Eine Möglichkeit für eine neue Herangehensweise an Politische Bildung bietet die Auseinandersetzung mit Reformpädagogik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts alternative Haltungen in der Auseinandersetzung mit Kindern andachte. *Beutel* stellt fest, dass Reformpädagogik Politische Bildung auch für eine staatskonforme und ideologieverzeugende Funktion missbrauchte. Trotzdem sieht er in ihren Ansätzen bis heute ungenützte Potenziale zur Konzeption Politischer Bildung und demokratischer Erziehung. Er stellt fest, dass Reformpädagogik wünschenswerter Weise in der Forschung größere Beachtung in Theorie und Didaktik Politischer Bildung finden sollte. Die

---

<sup>1</sup> Vgl. Laner 2007, S. 11

<sup>2</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 7f

<sup>3</sup> Vgl. Germ 2009, S. 3, Vgl. Ammerer 2009, S. 2, Vgl. Schwarzer/ Zeglovits 2009, S. 325, Vgl. Hämmerle/ Sandner / Sickinger 2009, S. 357

Einflüsse der Reformpädagogik auf die Konzeptionen Politischer Bildung seien noch wenig erforscht.<sup>4</sup>

*Sander* geht davon aus, dass Politikwissenschaft für politische Bildung zwar unerlässlich sei, allerdings setze sie sich nicht mit Fragen professioneller Gestaltung politischer Bildung auseinander.<sup>5</sup> Diese Arbeit versucht diesen Umstand aus einem interdisziplinären Verständnis heraus zu verändern.

Diese Arbeit setzt sich mit der wissenschaftlichen Literatur zu Politischer Bildung auseinander und versucht herauszufinden, inwiefern reformpädagogische Zugänge darin zu finden sind, und wie eine verstärkte Integration ausgewählter reformpädagogischer Ansätze in Konzeptionen zu Politischer Bildung aussehen könnte. Allerdings wird der letzte Punkt nur eine Skizzierung von Vorschlägen vornehmen, da eine diesbezügliche weitreichendere Auseinandersetzung den Rahmen einer Magisterarbeit übersteigen würde. Es wird eine verstehend narrative Methode angewandt, die sich auf eine vergleichende Analyse wissenschaftlicher Literatur in Bezug auf Politische Bildung und Reformpädagogik bezieht.

Der erste Abschnitt dieser Arbeit beschäftigt sich mit Politischer Bildung. Zunächst wird auf die Geschichte Politischer Bildung eingegangen, wobei sich die Ausführungen auf Mitteleuropa ab dem 16. Jahrhundert beziehen. Es folgt eine Vorstellung von Idealbildern von Bildung und Politischer Bildung. Danach werden Einschätzungen der gesellschaftlichen Rolle von Bildung und Politischer Bildung angeführt. Nach einem Überblick zu Politischer Bildung und Schule, werden Konzepte zu Didaktik und Methodik Politischen Unterrichts vorgestellt. Im zweiten Abschnitt werden Reformpädagogik und ausgewählte VertreterInnen behandelt. Nach einführenden Kapiteln zu Geschichte, kritischen Überlegungen, politischen Aspekten und nationalsozialistischer Vergangenheit in Bezug auf Reformpädagogik, folgt eine Auseinandersetzung mit Montessori, Korczak und Freinet, bei der jeweils biographischer Hintergrund, pädagogisches Konzept und politische Aspekte behandelt werden. Eine Analyse der vorhandenen reformpädagogischen Ansätze in Konzepten

---

<sup>4</sup> Vgl. Beutel 2007, S. 32ff

<sup>5</sup> Vgl. Sander 2005, S. 21f

Politische Bildung erfolgt im dritten Abschnitt dieser Arbeit. Zunächst werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen allgemeinen reformpädagogischen Prinzipien und Politische Bildung herausgearbeitet. Danach wird auf Überschneidungen zwischen Politischen Unterrichtskonzeptionen und Montessori, Korczak sowie Freinet eingegangen. Dabei werden auch die jeweiligen Möglichkeiten zur weiterführenden Integration reformpädagogischer Ansätze in Politische Bildung besprochen. In der Conclusio werden die Forschungsergebnisse noch einmal zusammengefasst.

## 2 Politische Bildung

### 2.1 Geschichte Politischer Bildung

Zunächst soll eine kurze Skizzierung der historischen Entwicklung Politischer Bildung vorgenommen werden, um die Wahrnehmung des Gegenstands in einem geschichtlichen Kontext zu ermöglichen.

Zu Beginn des 16. Jahrhunderts war der Unterricht stark von kirchlichen Einflüssen geprägt. So meinte *Althusius* öffentliche Schulen sollten rein dem Zweck der Vermittlung des Christentums dienen. Glaubensgrundsätze und religiöse Tugenden sollen den Jugendlichen gemeinsam mit freien bildenden Künsten vermittelt werden, damit gebildete Bürger aus dem Schulwesen herausgehen.<sup>6</sup> Gleichzeitig wird Bildung als selektiver Prozess angesehen, der nicht alle Menschen im gleichen Ausmaß betrifft. Es wird davon gesprochen, dass in der Schule vor allem jene in den schönen Künsten und der Wissenschaft ausgebildet werden sollen, die später öffentliche Ämter bekleiden.<sup>7</sup>

Diesem Zugang zu Schulbildung widerspricht die Lehre von *Comenius*. Zentrale und für die damalige Zeit sehr fortschrittliche Forderung des Pädagogen war es, allen Kindern unabhängig von Herkunft oder Geschlecht denselben Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Der Hauptzweck des Menschen sei es nämlich, ein vernünftiges Geschöpf zu sein und davon könne niemand ausgeschlossen werden. Zum Inhalt der Schulbildung wird festgehalten, dass allen alles gelehrt werden solle. Ziel des Unterrichts sei es, junge Menschen auf das Leben vorzubereiten und ihnen Urteilsvermögen zu vermitteln. Dazu sei es nötig, Wissenschaft und Künste, Sprachen, ehrbare Sitten und Gottesfürchtigkeit zu lehren. Auf diese zentralen Bildungselemente habe jedes menschliche Wesen ein Recht.<sup>8</sup>

*Seckendorff* meinte, dass Schule der Verbreitung christlicher Lehre und der Einführung in die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) diene. Diese

---

<sup>6</sup> Vgl. Althusius 1603, S. 43

<sup>7</sup> Vgl. Althusius 1603, S. 49

<sup>8</sup> Vgl. Comenius 1954, S. 51-56

grundlegende Wissensvermittlung sei allen gesellschaftlichen Schichten zugänglich zu machen. Als Wertvorstellungen, die den Schülern beigebracht werden sollten, scheinen Tugend, Gottesfurcht, Ehrbarkeit, Gehorsam, Demut und stilles eingezogenes Wesen auf.<sup>9</sup> Es wird also die Forderung nach Bildung für alle Menschen ausgesprochen. Gleichzeitig bleibt die inhaltliche Ausrichtung aber stark an christlichen Werten orientiert.

Zur Zeit der Aufklärung verändern sich die Bildungsziele insofern, als die angestrebten Eigenschaften einer Person weniger Demut und Gottesfürchtigkeit sondern vielmehr Selbstbewußtsein und Mündigkeit sind. So hielt *Concordet* fest, dass der Staat dazu verpflichtet sei, jedem die Möglichkeit zu geben, sich für seine gesellschaftliche Funktion vorzubereiten, seine Talente zu entfalten, und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche politische Gleichheit herzustellen. Weiters solle durch die Förderung der Fähigkeiten der Menschen ein Beitrag zur fortschreitenden Vervollkommenung des Menschengeschlechts geleistet werden. Es wird festgehalten, dass der Unterricht sich auf alle Bürger erstrecken muss und keinem der Zugang zu höherer Bildung verwehrt werden dürfe. Als grundlegende Bedingung jeden Unterrichts wird die Trennung der Schulen von jeder politischen Autorität erachtet. Die moralischen und politischen Wissenschaften werden als unerläßlicher Bestandteil des allgemeinen Unterrichts angesehen.<sup>10</sup> Diese Forderungen beinhalten erstmalig ein Verständnis Politischer Bildung, das sich mit den heutigen Vorstellungen deckt. Gleichzeitig wird auch die Säkularisierung des Unterrichts angestrebt. *Concordet* spricht sich dafür aus, von der Vernunft geleitete moralische Vorstellungen zu vermitteln. Diese seien jedoch in keinsten Weise von irgendeinem religiösen Glauben zu beeinflussen. Unterricht und Religion seien dementsprechend streng zu trennen.<sup>11</sup> *Gottschalch* betont, dass Knigge mit seinem Werk „Über den Umgang mit Menschen“ kein Benimmbuch schreiben, sondern als Anhänger der Französischen Revolution dem aufsteigenden Bürgertum helfen wollte, sich

---

<sup>9</sup> Vgl. Seckendorff 1656, S. 66f

<sup>10</sup> Vgl. Condorcet 1792, S. 131ff

<sup>11</sup> Vgl. Condorcet 1792, S. 134



gegen die Obrigkeit durchzusetzen. Das Buch wird als erstes politisches Programm mit inhaltlichem Angebot zu sozialem Lernen gesehen.<sup>12</sup>

Als Reaktion auf die radikalen Veränderungswünsche der Aufklärung fanden zahlreiche Stellungnahmen konservativer Kräfte statt, welche auf die Beibehaltung der bisherigen Vorgehensweise bestanden. Die Bedrohung der christlichen Hegemonialmacht im Bildungsbereich wurde kritisiert und die zentrale Stellung der Kirche verteidigt. Darüber hinaus wurde betont, nicht allen Menschen „zuviel“ Wissen zu vermitteln. So schrieb *Haller*, der Unterricht sei auf wenige unentbehrliche Gegenstände zu reduzieren. Es sei nämlich schädlich, junge Menschen mit Wissen zu überfordern, das für ihren zukünftigen Beruf nicht notwendig ist. Es wird eindringlich darauf hingewiesen, dass Schulen unter dem Einfluss der Kirche zu stehen haben und keineswegs irreligiöse Lehrer, die sich gegen geistige und weltliche Obrigkeit auflehnen, einzustellen sind. Die Quelle aller Tugend sei die Unterwerfung und diese gelte es, im Unterricht zu vermitteln. Glaube sei dem Wissen auf jeden Fall übergeordnet.<sup>13</sup> *Stiehl* meinte, dass die wahrhaft christliche Volksbildung im Vordergrund der schulischen Wissensvermittlung stehe. Der Unterricht diene nicht einem abstrakten System oder Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat, das jedes Kind in seinen Kreisen verbringt. Es sollte also eine innige Beziehung zum Vaterland und der Lebensumwelt vermittelt werden.<sup>14</sup>

*Kapp* ging davon aus, dass die unfrei gewordene Bildung erst durch eine Befreiung des Lehrerstandes selbst möglich werde. Diese Emanzipation der Lehrer bezog sich vor allem auf Geistlichkeit und Verwaltungsbeamte. Weiters wurde gefordert, dass Lehrer eine höhere und bessere soziale Stellung einnehmen. Als Zielsetzung des Unterrichts werden je nach Bildungsstufe und Lebenszweck ein klares und verständiges Bewußtsein der eigenen Verhältnisse, Rechte und Pflichten genannt. Dieses solle gründliches Denken und letztendlich geistige Freiheit ermöglichen. Der Jugend sei Ehrfurcht vor dem Gesetz, Achtung jeglicher Ordnung sowie tiefe Liebe und Treue gegenüber

---

<sup>12</sup> Vgl. Gottschalch 1969, S. 79

<sup>13</sup> Vgl. Haller 1834, S. 256ff

<sup>14</sup> Vgl. Stiehl 1854, S. 315f

dem Vaterland beizubringen.<sup>15</sup> Die angestrebten Bildungsvorstellungen stimmten also zu dem damaligen Zeitpunkt schon weitgehend mit heutigen Idealvorstellungen Politischer Bildung überein. Allerdings hat der Wert der Vaterlandsliebe in aktuellen Konzepten an Bedeutung verloren.

*Wilhelm der II* schrieb Ende des 19. Jahrhunderts, Schule habe den Zweck, eine gesunde Auffassung über gesellschaftliche Verhältnisse zu vermitteln, deren Grundlage Pflege der Gottesfurcht und Liebe zum Vaterland seien. Es wird deutlich gemacht, dass sozialdemokratische Ideen in jeder Form abzulehnen seien, da sie den göttlichen Geboten und der Sittenlehre widersprechen würden. Es gelte zu vermitteln, dass die Staatsgewalt allein Freiheit und Rechte der Menschen schützen könne. Lehrer werden aufgefordert, in vaterländischer Geschichte auch die aktuelle soziale und wirtschaftliche Gesetzgebung und Politik zu behandeln.<sup>16</sup> In den Aussagen des Monarchen schwingt die bedrohliche Erkenntnis über die Früchte der Aufklärung mit.

In der Ersten Republik lehrte man in Österreich die Fächer „Heimatkunde“ in der Volksschule und „Staatsbürgerliche Erziehung“ in der 5. Schulstufe. Die Einführung staatsbürgerlichen Unterrichts ist nach *Wolf* auf die Errungenschaft des allgemeinen Männerwahlrechts zurückzuführen. Die Zielsetzung des bürgerkundlichen Unterrichts sei antiparteilich und antipluralistisch gewesen.<sup>17</sup> Zu dieser Zeit fanden auch erste SchülerInnenbewegungen statt. In der Zwischenkriegszeit war die Identifikation mit der Republik Österreich eine zentrale Fragestellung.<sup>18</sup>

Nach der Ausschaltung des Parlaments 1933 wurde die Schule als Instrument der Legitimationsbeschaffung für die neuen Machthaber mißbraucht.<sup>19</sup> Zur Zeit des Austrofaschismus drängten sich Katholische Erziehung und Vaterlandserziehung wieder stärker in den Lehrplan. Es erfolgte eine politische

---

<sup>15</sup> Vgl. Kapp 1848, S. 351-355

<sup>16</sup> Vgl. Wilhelm II 1889, S. 409f

<sup>17</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 15

<sup>18</sup> Vgl. Germ 2009, S. 24, Vgl. Wolf 1998, S. 16f

<sup>19</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 17

Umfärbung des Unterrichts, mit dem Ziel Österreich-Patriotismus herbeizuführen.<sup>20</sup>

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurde Politische Bildung instrumentalisiert, um NS-Ideologie zu vermitteln. Der Lehrkörper wurde im Sinne der herrschenden Ideologie gleichgeschaltet. Hitler verstand Erziehung als „Züchtung und Formung“. Die Schule wurde nur als Ort der Wissensvermittlung verstanden, der Schwerpunkt wurde auf außerschulische Jugenderziehung gesetzt.<sup>21</sup>

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs schien eine Neuorientierung in Richtung Demokratisierung notwendig. In der BRD wurde Politische Bildung als Unterrichtsfach im Sinne einer Re-Education eingeführt. In Österreich blieben derartige Maßnahmen aufgrund der „Opferthese“ aus und die Alliierten ließen Österreich diesbezüglich große Eigenständigkeit. Es gab Bemühungen an den schulpolitischen Status vor 1938 anzuknüpfen, ohne nationalsozialistische Elemente im Bildungssystem aufzuarbeiten. Als Folge dessen blieb die nationalsozialistische Durchdringung des Schulsystems in Österreich ein Tabu. Somit wurde die jüngste Geschichte weder thematisiert noch aufgearbeitet.<sup>22</sup> In der österreichischen Politik stand die Politische Bildung nach 1945 häufig unter dem Verdacht der Ideologisierung. An diesem tendenziellen Mißtrauen scheitern bis heute Versuche, Politische Bildung im Schulwesen zu institutionalisieren.<sup>23</sup>

Grundlage für Politische Bildung war zunächst der „Erlaß zur staatsbürgerlichen Erziehung“ im Jahr 1949. Dabei wurde wieder an die traditionelle Erziehung zum bewußten Österreichertum angeknüpft.<sup>24</sup>

In den 60er Jahren fand eine didaktische Wende statt, bei der Konflikt und Kritik im Mittelpunkt standen. Politische Bildung wurde derart begriffen, dass sie einen Beitrag zu Gesellschaftskritik und Emanzipation leisten sollte.<sup>25</sup> 1962 trat

---

<sup>20</sup> Vgl. Germ 2009, S. 25

<sup>21</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 19ff, Vgl. Germ 2009, S. 26

<sup>22</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 22f, Vgl. Germ 2009, S. 27f, Vgl. Germ 2009, S. 33ff

<sup>23</sup> Vgl. Germ 2009, S. 40

<sup>24</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 24

<sup>25</sup> Vgl. Hufer 2007, S. 144

das SchOG (Schulorganisationsgesetz) in Kraft, das bis heute die Grundlage für Politische Bildung darstellt:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten, sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklung und ihrem Bildungsgang entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“<sup>26</sup>

In den 70er Jahren wurde im Unterrichtsministerium die Abteilung für Politische Bildung geschaffen, die eine Einführung eines gleichnamigen Unterrichtsgegenstands vorbereiten sollte. Diese scheiterten jedoch am Widerstand der Geschichts- und GeographielehrerInnen, die Angst hatten, Stunden zu verlieren, sowie am Unwillen der Parteien, die mißbräuchliche politische Beeinflussung befürchteten.<sup>27</sup> Als Folge dieser Entwicklungen wurde als Minimalkonsens 1978 die „ungenau, abstrakte und nebulöse“ Endversion des Unterrichtsprinzip Politische Bildung eingeführt, die in starkem Gegensatz zur ursprünglichen Version steht.<sup>28</sup>

In den 90er Jahren verlor der emanzipatorische Aspekt Politischer Bildung an Bedeutung. Seit einigen Jahren sieht *Hufer* aufgrund von Globalisierung, Individualisierung, Steuerungsverlust von Politik, etc. eine Renaissance emanzipatorischer Gedanken in Politischer Bildung. Als Ziele rücken wieder Widerstandsfähigkeit, Kritik-, Solidaritäts-, und Utopiefähigkeit sowie Gerechtigkeit in den Mittelpunkt politischen Unterrichts.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> SchOG 1962, BGBl.Nr. 242/1962, §2

<sup>27</sup> Vgl. Germ 2009, S. 41f, Vgl. Wolf 1998, S. 28f

<sup>28</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 30-50, Vgl. Germ 2009, S. 44

<sup>29</sup> Vgl. Hufer 2007, S. 146ff

## 2.2 Idealbilder von Bildung und Politischer Bildung

### 2.2.1 Bildung

Grundlegend wird in Anlehnung an *Hentig* darauf hingewiesen, dass der Begriff Bildung zugleich den Prozess und das Ergebnis beschreibt. Der Mensch wird als Subjekt des Bildens gesehen, das sich selbst und keinesfalls unter Druck oder Zwang bildet.<sup>30</sup> *Hentig* unterscheidet verschiedene Bildungsvorstellungen. Er nennt die materiale Bildungsvorstellung, die auf die Vermittlung von „Bildungsgütern“ abzielt, die formale Bildungsvorstellung, die SchülerInnen an den Gegenständen ausbildet, Bildung, die an der Entfaltung der individuellen Möglichkeiten interessiert ist, Bildung, die mündige und bewußte junge Menschen formen möchte, Bildung, die das Fortschreiten der Humanität im Blick hat, Bildung, die nach Emanzipation strebt, und Bildung als Fortsetzung von Erziehung auf einer höheren Stufe.<sup>31</sup>

In dieser Arbeit bildet eine emanzipative an den Werten Mündigkeit, Selbstbewußtsein und –entfaltung orientierte Bildungsvorstellung den Ausgangspunkt. In diesem Zusammenhang soll *Heydorns* Verständnis kurz genannt werden, das Bildung als Mittel sieht, eine neue Welt zu schaffen. Pädagogik ist demzufolge eine gesellschaftsverändernde Kraft.<sup>32</sup> Ähnlich sieht dies *Dvořak*, wenn er Bildung als Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten versteht, welche die Planung und Gestaltbarkeit des eigenen Lebens möglich machen.<sup>33</sup> Im Gegensatz dazu wird Erziehung als Vorbereitung der Menschen auf ihren gesellschaftlichen Nutzen verstanden. Sie wird als Unterwerfung unter die Herrschaft, in deren Prozess Menschen eingeschlossen sind, angesehen. Bildung sei der antagonistische Begriff gegenüber Erziehung, da er entbundene Selbsttätigkeit und vollzogene Emanzipation impliziere. Es handle sich hierbei um eine „neue geistige Geburt“, bei welcher der Mensch sein Bewußtsein

---

<sup>30</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 23

<sup>31</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 18ff

<sup>32</sup> Vgl. Heydorn 1973, S. 40ff

<sup>33</sup> Vgl. Dvořak 1995, S. 12

reflektiert und Kenntnisse über den menschlichen Ursprung versagter Freiheit erlangt.<sup>34</sup>

*Adorno* meint, dass Bildung der Realisierung einer Gesellschaft von freien und gleichen Menschen diene. Ein freies und selbstständiges Bewußtsein, das sich auf die Gesellschaft auswirkt sollte die Zielsetzung sein. Seine Bildungsidee stütze sich auf Vernunft und Freiheit als zentrale Werte. Jeder sollte in dieser Vorstellung der eigenen Persönlichkeit entsprechend für sich selbst gebildet sein. Das Idealbild von Bildung zeichne einen Prozess, in dem natürliches Dasein bewahrend geformt werde und das Natürliche in der menschlichen Ordnung gewahrt bleibe.<sup>35</sup> *Adorno* betont weiters, dass es ein Grundprinzip von Bildung sei, kein zweckgebundenes und messbares Ergebnis zu erreichen. Genormte und kontrollierbare Bildung stehe auf einer Stufe mit degenerierter Allgemeinbildung. Bildung stehe in der Dialektik von Freiheit und Unfreiheit.<sup>36</sup> Damit verwehrt er sich ausdrücklich gegen die von *Hentig* angesprochenen materialen und formalen Bildungsvorstellungen.

### 2.2.2 Politische Bildung

*Deichmann* spricht klar an, dass Politische Bildung darauf abzielt, politische Einstellungen und Werthaltungen der BürgerInnen auf ein erwünschtes Verhalten hin auszubilden.<sup>37</sup> Diese normative Vorstellung zieht sich durch die verschiedenen Auseinandersetzungen mit Politischer Bildung. Als zu vermittelnde Werte in Politischer Bildung sieht *Deichmann* Gerechtigkeit, Freiheit und Solidarität.<sup>38</sup> *Hentig* spricht sich dafür aus, Vernunft, Verständigung und Verantwortung als Maximen des Unterrichts anzusehen. Die Wahrnehmung der demokratischen Regeln sollen erfahren und dadurch gelernt werden.<sup>39</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Heydorn 1970, S. 9f

<sup>35</sup> Vgl. Adorno 2006, S. 11-16

<sup>36</sup> Vgl. Adorno 2006, S. 33

<sup>37</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 45f

<sup>38</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 147

<sup>39</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 206f

Für *Gottschalch* ist der Hauptzweck politischer Bildung freie Selbstentfaltung.<sup>40</sup> Schwerpunkte politischen Unterrichts seien soziales Lernen und politische Bildung. Unter sozialem Lernen wird eine Erziehung der Gefühle und die Auseinandersetzung mit bewußten oder unbewußten Einstellungen verstanden. Politische Bildung stelle eine intellektuelle Suchbewegung dar. Drei Einsichten seien zentral für die Vermittlung politischer Bildung: Erstens die Veränderbarkeit jeder sozialen Ordnung und die Vorläufigkeit aller Wahrheiten, zweitens der Mut zum Denken und der Gebrauch der Vernunft, und drittens Einsicht in den antagonistischen Charakter unserer Gesellschaft und Hinwendung zu empathischem Verhalten im zwischenmenschlichen Umgang.<sup>41</sup>

Politischer Unterricht sollte nach *Gagel* sozialwissenschaftliche und politische Bildung vermitteln, um die Kompetenz zu erlangen, sich mit empirischen und normativen Fragen auseinandersetzen zu können. Es sollte ein Maßstab für das Falsche und das Richtige geboten werden, der die Kriterien für die relative wissenschaftliche Wahrheit vorgibt.<sup>42</sup> Politische Bildung soll die Handlungsmöglichkeiten der BürgerInnen in der Gesellschaft wahrnehmbar machen.<sup>43</sup> Selbst- und Sozialkompetenz seien im politischen Unterricht zu fördern. Der Zusammenhang zwischen Individuum und politischer Ordnung soll aufgezeigt werden. Es gelte Institutionenbildung zu vermitteln, die politische Dimensionen der Alltagswelt aufzeigt.<sup>44</sup> Die Vorteile kompetenzorientierter politischer Bildung sind für *Krammer* mündige BürgerInnen, befriedigender Unterricht und selbstbestimmtes Denken. Kompetenz gehe über Wissen hinaus, da Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Gelerntes zu nutzen in diesem Begriff enthalten sind. Ziel politischer Bildung sei es, reflektiertes und selbstreflexives Denken und Handeln zu ermöglichen.<sup>45</sup> *Reinhardt* sieht die Zielsetzung der Politischen Bildung in der Vermittlung von Kompetenzen für mündige BürgerInnen. Im demokratischen Sinne seien dies

---

<sup>40</sup> Vgl. Gottschalch 1969, S. 81

<sup>41</sup> Vgl. Gottschalch 1970, S. 151-163

<sup>42</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 13ff

<sup>43</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 53

<sup>44</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 108-113

<sup>45</sup> Vgl. Krammer 2008 S. 5

Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Denken, politische-moralische Urteilsfähigkeit und Partizipation.<sup>46</sup>

*Deichmann* sieht es als Ziel der Politikdidaktik, politisches Engagement herauszubilden.<sup>47</sup> Politische Bildung soll Orientierung geben, welche Prozesse sich im Institutionalisierungsprozess am ehesten durchsetzen.<sup>48</sup> *Gagel* sieht als Lernziele politischer Bildung, politisches Handeln, die Anerkennung demokratischer Handlungen als Werte, und Interesse für öffentliche Aufgaben zu wecken.<sup>49</sup> *Henkenborg* setzt sich mit Demokratie-Lernen als Zielvorstellung auseinander. Darunter fallen aktive und verantwortungsvolle Partizipation in der demokratischen Gesellschaft, Bewusstsein von Rechten und Pflichten, sowie Menschenrechtserziehung und interkulturelles Lernen. Es wird hinterfragt, ob die Politische Bildung geeignet sei, diesen Ansprüchen genüge zu tun.<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> Vgl. Reinhardt 2005, S. 17-25

<sup>47</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 49

<sup>48</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 140f

<sup>49</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 22f

<sup>50</sup> Vgl. Henkenborg 2009, S. 278



## 2.3 Einschätzungen der gesellschaftlichen Rolle von Bildung und Politischer Bildung

### 2.3.1 Kritische Einschätzungen

Als einer der schärfsten Kritiker der praktischen Umsetzung von Bildung soll *Adorno* genannt werden. Am deutlichsten wird seine Ablehnung, wenn er meint, dass die Verbreitung von Bildung unter den gegebenen Umständen mit ihrer Vernichtung gleichzusetzen sei.<sup>51</sup> In Bezug auf politische Bildung spricht er an, dass Menschen gezwungen seien, sich dem Gegebenen anzupassen und auf ihre autonome Subjektivität zu verzichten. Gerade diese Prozesse würden aber der Idee von Demokratie widersprechen. Die notwendige Identifikation mit Bestehendem und der Zwang zur Anpassung schafft totalitäres Potential und verhindert Demokratie im idealistischen Sinne des Begriffs.<sup>52</sup> Der Zwang zur Anpassung fördere die Aggression, die nach Freud zum Unbehagen in der Kultur führt. Es wird auf die darwinistische Tendenz einer Gesellschaft hingewiesen, die in hohem Maße nach Anpassung strebt. Der Doppelcharakter der Kultur entspringt dem Wunsch nach Verbesserung selbiger, der jedoch nicht erreicht werden kann. Anpassung wird als Mittel konservierender Herrschaft gesehen.<sup>53</sup> Der stetig wachsende Unterschied zwischen gesellschaftlicher Macht und Ohnmacht verhindere die Voraussetzungen zu Autonomie und Freiheit, die im Idealbild von Bildung eine zentrale Rolle spielen.<sup>54</sup> Die momentane Erfahrung von Bildung und die mißverstandene Identifikation mit ihr führe zu einem kollektiven Narzißmus, der Ohnmacht kompensiert und ein Gefühl von Teilhabe und Zugehörigkeit suggeriere. Die Anforderungen der Gesellschaft reduzieren Bildung auf etwas Tauschbares und Verwertbares.<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Vgl. Adorno 2006, S. 40

<sup>52</sup> Vgl. Adorno 1966, S. 108

<sup>53</sup> Vgl. Adorno 2006, S. 12f

<sup>54</sup> Vgl. Adorno 2006, S. 22

<sup>55</sup> Vgl. Adorno 2006, S. 48f

*Gottschalch* beschäftigt sich mit der häufig fehlenden Motivation zur Auseinandersetzung mit politischen Prozessen bei SchülerInnen. Er verortet die Ursache dafür bei der Wahrnehmung der Eltern als politisch machtlose Individuen. Für ihn soll politische Bildung eine Suchbewegung und politische Praxis eine befreiende Aktion sein. Allerdings wird dem aktuellen politischen System keinerlei Interesse an derartigen Bildungsinhalten in der Schule unterstellt. Vielen Menschen der Arbeiterklasse fehle ein demokratisches und ein Klassenbewußtsein. Selbstisolierung werde häufig der Kollektivaktion vorgezogen, da Konsumverhalten ohnehin die Illusion einer Initiative erschaffe. Es wird festgehalten, dass die Bereitschaft zu politischer Bildung stark von den Erfahrungen in der Familie abhängt und die Kulturindustrie tendenziell negativen Einfluss darauf ausübt.<sup>56</sup> Auch *Deichmann* greift das Problem der politischen Entfremdung und der politischen Distanz von Jugendlichen auf. Als Erklärung wird der schwierig zu erkennende und kaum kontrollierbare Wirkungszusammenhang von alltäglichem Handeln und gesamtgesellschaftlichen politischen Prozessen genannt. Aufgabe Politischer Bildung sei es, diese Distanz zwischen Alltagswelt und Politik zu reduzieren.<sup>57</sup>

Veränderungen im Bildungssektor werden unter anderem von *Neumaier* thematisiert. Bildung werde zusehends ein privates Geschäft, in Folge dessen würden staatliche Ausgaben für Bildung weiter reduziert. Der Begriff der Bildung werde häufig auf notwendige Qualifikationen beschränkt, „überflüssige“ Bildungsinhalte werden in diesem Zusammenhang entfernt. Private Interessen nehmen zusehends Einfluss auf die Unterrichtsinhalte.<sup>58</sup>

### **2.3.2 Emanzipatorisches Potential**

Der Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft wird von *Heydorn* aufgegriffen. Die Gestaltung menschlicher Zukunft sei nur durch Kenntnis der Vergangenheit möglich. Das dialektische Verhältnis von Bildung und Herrschaft sei nur durch die historischen Prozesse wahrnehmbar. Das Wissen um die

---

<sup>56</sup> Vgl. Gottschalch 1970, S. 93-104

<sup>57</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 56ff

<sup>58</sup> Vgl. Neumaier 2007, S. 288

gewachsene Instrumentalisierung der Bildung und ihr Einbezug in das System gesellschaftlicher Macht ermögliche erst die Erfüllung des emanzipatorischen Auftrags.<sup>59</sup> Bildung wird als abstrakter revolutionärer Versuch gesehen, die bestehende Gesellschaftsordnung zu überwinden. Sie versteht sich als Frage nach der Entwicklung der Menschen. Die Geschichte der Bildung sei ein unvollendeter Prozess zur Erlangung menschlicher Vernunft. Vernunft habe einen einfachen und widerspruchslosen Charakter, wohingegen die menschliche Umwelt voller Widersprüche und denaturiert sei. Vernunft lasse keine Unterschiede zu und spreche sich für vollendete Gleichheit aus. Sie weise auf Glück als zentraler Inhalt des Lebens hin. Bildung wird als Herausforderung der Wirklichkeit verstanden.<sup>60</sup>

Politische Bildung kann für *Brand* als gesellschaftlicher Widerspruch einen Ansatz für Veränderung darstellen. Als Grundwiderspruch von Bildung wird die Verwertbarkeit selbiger für die Ware Arbeitskraft einerseits und ihre Möglichkeit zur emanzipativen, verwertungs- und herrschaftskritischen Wirkung andererseits gesehen. Als Elemente kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung nennt *Brand* neben einem kritischen Verständnis für Globalisierung und Neoliberalismus, das Diskutieren derzeitiger Formen von Politik und Alternativen, Bereitschaft zum sozialen Ausgleich, selbstkritische Reflexion des eigenen gesellschaftlichen Umfelds und eine demokratische Auseinandersetzung mit Alternativen.<sup>61</sup>

Diese Arbeit schließt sich diesen „optimistischen“ Einschätzungen an. Politischer Bildung wird ein emanzipatorisches Potential zugetraut. Es wird davon ausgegangen, dass Politische Bildung dazu in der Lage ist, gesellschaftliche/politische Zusammenhänge zu vermitteln und Bewußtsein für die eigene Position im sozialen System zu schaffen. Die vorhandenen Rahmenbedingungen zur Vermittlung Politischer Bildung scheinen nicht optimal, dennoch sollten die Möglichkeiten aufklärender Erfahrungen im Unterricht nicht unterschätzt werden.

---

<sup>59</sup> Vgl. Heydorn 1970, S. 8f

<sup>60</sup> Vgl. Heydorn 1970, S. 15ff

<sup>61</sup> Vgl. Brand 2007, S. 236ff

## 2.4 Politische Bildung und Schule

„Aus den gesellschaftlichen Verhältnissen heraus wird das Erziehungssystem geboren.“<sup>62</sup>

### 2.4.1 Grundlegende Überlegungen zum Schulsystem

Im Bildungssystem sieht *Hentig* eine Bestätigung und Festigung des herrschenden Gesellschaftssystems.<sup>63</sup> Die Schule wird von *Gottschalch* als bedeutendste Institution sekundärer Sozialisation angesehen. Hier werde Domestizierung, Disziplinierung und Abrichtung zu fremdbestimmter Leistung praktiziert.<sup>64</sup> Weiters setzt er sich mit der Bürokratisierung der Schule auseinander. Als Bürokratie werden eine Instanzenhierarchie und von dieser ausgeübte Macht verstanden. Es finde eine starke Berufung auf Sachzwänge statt, die von den Betroffenen jedoch häufig als irrational erlebt wird. Weiters erfolge ein passiver Gehorsam, der in fixen vorgegebenen Abläufen resultiert. Die Schule wird als voll in diesen Prozess einbezogene Institution und LehrerInnen wie SchülerInnen als Gefangene dieses Systems angesehen. Erziehung werde häufig von Lehrern irrtümlich als Anleitung zu einem üblichen Handeln verstanden.<sup>65</sup> Er sieht Schule als Herrschaftsorganisation mit besonderen Gewaltverhältnissen, in der LehrerInnen und SchülerInnen übergeordneten Autoritäten ausgesetzt sind.<sup>66</sup> *Hentig* schließt sich dieser Einschätzung an, wenn er meint, dass durch die Schule aus Bildung ein Instrument gesellschaftlicher Konditionierung würde.<sup>67</sup> Aus dem Prozeß werde ein Ziel, die Lebenserfahrung werde vom Leben getrennt, aus Subjektivem werde Objektives und aus Erfahrung werde akkumuliertes Wissen.<sup>68</sup>

---

<sup>62</sup> Neurath 1928, S. 64

<sup>63</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 52

<sup>64</sup> Vgl. Gottschalch 1970, S. 77ff

<sup>65</sup> Vgl. Gottschalch 1970, S. 135-150

<sup>66</sup> Vgl. Gottschalch 1969, S. 86

<sup>67</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 50

<sup>68</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 47f

*Liebknecht* geht davon aus, dass Schule im freien Staat ein Mittel der Befreiung, während sie im unfreien Staat ein Mittel der Unterdrückung ist. Der Klassenstaat verwende die Schule als Mittel der Klassenherrschaft. So werde sie zu einer Dressuranstalt statt zu einer Bildungsanstalt.<sup>69</sup>

Schule wird von *Ammerer et al.* als Institution mit starken konservativen Kräften gesehen, in der lange an didaktischen und methodischen Prinzipien festgehalten wird. Die rein auf Wissensvermittlung angelegte Gestaltung des Unterrichts führe gerade im Bereich der Politischen Bildung zu Spannungen, da sie das Idealbild der/des in Urteils-, Sach-, Handlungs-, und Methodenkompetenz geschulten SchulabgängerIn kaum erreichen kann. Es wird festgehalten, dass es für LehrerInnen eine Anstrengung bedeuten kann, eine neue methodische und didaktische Ausrichtung des Unterrichts vorzunehmen.<sup>70</sup>

#### **2.4.2 Rolle der LehrerInnen**

*Gottschalch* sieht Erziehung als Versuch, die Vergangenheit in die Zukunft hinein zu verlängern. Konservative ErzieherInnen möchten das Überkommene erhalten, und progressiver ErzieherInnen versuchen eigene nicht verwirklichte Hoffnungen an junge Menschen zu vermitteln.<sup>71</sup> LehrerInnen scheinen keine Menschenkinder mehr zu sehen, sondern nur die Sache.<sup>72</sup>

*Hentig* stellt sich die Frage, ob Einrichtungen bilden können, deren LehrerInnen selbst ungebildet sind. Er spricht sich dafür aus, Bildung einen höheren Stellenwert als Schule einzuräumen.<sup>73</sup>

Als erschwerende Bedingungen aufklärerischen Unterrichts sieht *Janssen* anerzogene Autoritätsfixiertheit, unzulängliche therapeutische Angebote in der Schule, Widerstände von Eltern und KollegInnen, etc.<sup>74</sup> LehrerInnen stehen vor

---

<sup>69</sup> Vgl. Liebknecht 1872, S. 474f

<sup>70</sup> Vgl. Ammerer/ Krammer/Kühberger/ Windischbauer 2009, S. 5

<sup>71</sup> Vgl. Gottschalch 1969, S. 54

<sup>72</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 49

<sup>73</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 209

<sup>74</sup> Vgl. Janssen 1977, S. 48f

der Herausforderung sowohl fachliche Inhalte zu vermitteln, als auch emotionalen Bedürfnissen der SchülerInnen nachzukommen.<sup>75</sup>

Die Ausbildungslage hinsichtlich Politischer Bildung ist für angehende LehrerInnen sehr unübersichtlich.<sup>76</sup> In der Analyse einer 2008 erhobenen empirischen Studie<sup>77</sup> wird festgestellt, dass sich nur eine Minderheit der LehramtsstudentInnen für ausreichend qualifiziert hält Politische Bildung im Unterricht zu vermitteln. Es sind dementsprechend gravierende inhaltliche und methodische Defizite in der Ausbildung angehender LehrerInnen vorhanden.<sup>78</sup>

### **2.4.3 Situation in Österreich**

Die inhaltliche Ausrichtung von Bildung ist in Österreich Bundessache. Es gibt in der AHS im Gegensatz zu Deutschland kein eigenes Unterrichtsfach Politische Bildung. Wohingegen an österreichischen Polytechnischen Schulen, Berufsschulen und BMHS sehr wohl Politische Bildung als Gegenstand unterrichtet wird.<sup>79</sup>

In der wissenschaftlichen Literatur herrscht weitgehende Einstimmigkeit darüber, dass seit der Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre wieder eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Politische Bildung in Österreich stattfindet.<sup>80</sup>

Seit 2008/2009 heißt der Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Sozialkunde“ nun „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Diese namentliche Veränderung geht mit einer didaktischen Neuausrichtung, die Kompetenzorientierung in den Vordergrund stellt, einher. Als Ziel Politischer

---

<sup>75</sup> Vgl. Gottschalch 1969, S. 65

<sup>76</sup> Vgl. Hämmerle/ Sandner/ Sickinger 2009, S. 358

<sup>77</sup> Siehe dazu: Hämmerle, Kathrin/ Sandner, Günther/ Sickinger, Hubert(2008): Politische Bildung:

Umsetzung und Perspektiven. Studie im Auftrag des bm:ukk, Wien.

<sup>78</sup> Vgl. Hämmerle/ Sandner/ Sickinger 2009, S. 372

<sup>79</sup> Vgl. Germ 2009, S. 5f

<sup>80</sup> Vgl. Germ 2009, S. 3, Vgl. Ammerer 2009, S. 2, Vgl. Schwarzer/ Zeglovits 2009, S. 325, Vgl. Hämmerle/ Sandner/ Sickinger 2009, S. 357

Bildung werde nun ein (selbst-) reflektiertes Politikbewusstsein angesehen.<sup>81</sup> Allerdings traten dadurch keinerlei Änderungen in Lehrplan, Lehrmitteln, oder LehrerInnenausbildung ein. Dennoch kann aus dieser namentlichen Veränderung zumindest eine rechtliche Grundlage für Politische Bildung im Unterricht abgeleitet werden.<sup>82</sup>

Es wird eine unzureichende Umsetzung des Grundsatzerlasses „Politische Bildung“ in den Schulen vermutet. Diese sei auf die Angst vor Kritik von KollegInnen und Eltern, unzureichende diesbezügliche Ausbildung, mangelnde institutionelle Verankerung Politischer Bildung in Österreich und das Fehlen eines kontinuierlichen Diskurses über dieses Thema zurückzuführen.<sup>83</sup> Zahlreiche Forderungen – die insbesondere seitens der SchülerInnenvertretung eingebracht wurden – ein Unterrichtsfach „Politische Bildung“ an der AHS einzuführen, blieben bis heute wirkungslos.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Vgl. Ammerer 2009, S. 2

<sup>82</sup> Vgl. Germ 2009, S. 54f

<sup>83</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 60ff

<sup>84</sup> Vgl. Wolf 1998, S. 63f

## 2.5 Didaktik und Methodik Politischen Unterrichts

### 2.5.1 Didaktik

Politikdidaktische Konzepte befassen sich damit, welche Inhalte, aus welchem Grund und auf welche Art gelernt werden soll. Sie entwerfen eine Vorstellung der Aufgaben politischer Bildung.<sup>85</sup> Es wird festgehalten, dass Politikdidaktik normative Kriterien für einen qualitativ hochwertigen Unterricht benötigt. Insofern sollte Politische Bildung einerseits Hermeneutik und andererseits Kritik der Demokratie beinhalten.<sup>86</sup>

Lernen wird nicht nur als kognitiver, sondern auch als sozialer Prozess begriffen, da sich das Individuum wechselwirkend mit seiner Umwelt auseinandersetzt.<sup>87</sup> Einerseits stellen kognitive Struktur (Inhalte und Verfahren von Erkenntnisprozessen) und andererseits kognitive Komplexität (Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Sachbereich) Lernzielarten dar.<sup>88</sup> Unter ganzheitlichem Lernen wird also die Berücksichtigung emotionaler und rationaler Aspekte im Unterricht verstanden.<sup>89</sup> Unter Berücksichtigung der beiden Aspekte von Lernen nennt *Deichmann* zwei Zugänge zur Verbindung von Alltagswelt und Politik. Einerseits solle die in der personalen Identität integrierte politische Identität bewußt gemacht werden. Andererseits sei bei Interaktionsvorgängen in der Alltagswelt anzusetzen, die politische Identität herausbilden.<sup>90</sup> Es wird die Bedeutung des kategorialen Lernens hervorgehoben. Die Notwendigkeit ergibt sich für *Deichmann* dadurch, dass ohne Kategorien keine sachadäquate Behandlung eines Sachverhalts möglich ist und analytische sowie normative Kategorien die Verbindung zwischen polity-, policy- und politics-Dimension des politischen Unterrichts darstellen.<sup>91</sup> Die Kategorien seien aus Alltagswelterfahrungen heraus zu entwickeln und stellen

---

<sup>85</sup> Vgl. Sander 2005, S. 25

<sup>86</sup> Vgl. Henkenborg 2009, S. 282

<sup>87</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 236

<sup>88</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 237f

<sup>89</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 68

<sup>90</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 66f

<sup>91</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 12f



Möglichkeiten zur Entschlüsselung der politischen Realität dar. Sie haben einerseits die Funktion von Lernzielen und dienen andererseits als Perspektiven zur Aufbereitung des Stoffes. Unter analytischen Kategorien werden empirisch feststellbare Tatsachen verstanden, normative Kategorien beinhalten Verhaltensvorschriften und Werte.<sup>92</sup>

Das Modell der kognitiven Strukturen wurde von *Gagel* entworfen und besteht aus vier Stufen. Die erste Stufe beschreibt eine Person, die Regeln und Standards als bedingungslos ansieht. In der zweiten Stufe werden Mehrdeutigkeiten von Regeln erfasst und eine zunehmende Differenziertheit stellt sich ein. Die dritte Stufe ermöglicht es einem Individuum, soziale Kontexte relativistisch in die kognitive Struktur zu integrieren. In der vierten Stufe entwickelt sich die Möglichkeit, differenzierte Gesichtspunkte zu einer neuen Interpretation zusammenzufassen, wodurch sich eine gewisse Unabhängigkeit von äußeren Vorgaben einstellt.<sup>93</sup> Das didaktische Ziel Politischer Bildung setzt zumeist an der vierten Stufe dieses Modells an. So meint *Gagel* selbst, durch den Unterricht solle autonomes Urteilen und Handeln erlernt werden. Politische und moralische Urteile könnten dann miteinander verknüpft werden, wenn sie auf dasselbe Problem angewendet werden, wobei der moralische Aspekt sich auf die Bewertung bezieht, und die politische Komponente technische, instrumentelle und strategische Überlegungen miteinbezieht.<sup>94</sup>

Eine zentrale Stellung für den politischen Unterricht nimmt der Beutelsbacher Konsenses von 1976 ein. Dieser beinhaltet drei Grundsätze. Es gilt ein Überwältigungsverbot, kontroverse gesellschaftliche Themen müssen auch im Unterricht kontrovers behandelt werden. SchülerInnen sollen fähig sein, politische Situationen sowie die eigene Interessenslage zu analysieren und dementsprechend zu agieren.<sup>95</sup> *Sander* sieht didaktische Prinzipien, Methoden, Medien, Kriterien zur Beobachtung und Analyse des Lernprozesses als Werkzeuge zur Vermittlung wissenschaftlich didaktischen Wissens in der

---

<sup>92</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 125-130

<sup>93</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 241

<sup>94</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 315

<sup>95</sup> Vgl. Reinhardt 2005, S. 30f, Vgl. Scherb 2007, S. 32-36

Schule.<sup>96</sup> Als Normen der Natur, die es auch im Unterricht zu beachten gelte, werden von *Comenius* unter anderem folgende genannt: Alles sei zur rechten Zeit zu lehren. Der Stoff sei gut vorzubereiten. Wissen sei in geordneter Reihenfolge zu vermitteln. Die deduktive Methode sei zu bevorzugen. Schrittweises Vorgehen wird empfohlen.<sup>97</sup> Als pädagogische Prinzipien werden von *Neumaier* Aktualitätsorientierung, Handlungsorientierung und Wissenschaftsorientierung vorgeschlagen.<sup>98</sup> *Deichmann* sieht folgende Punkte als essentiell für die Gestaltung politischen Unterrichts: Schülerorientierung, Sach- und Wissensorientierung, Methodenorientierung, Kategoriale Orientierung, Kompetenzen/Handlungsorientierung.<sup>99</sup> Als theoretische Voraussetzungen für die Realisierung des Lernziels - der aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle - werden drei Aspekte genannt. Erstens solle politische Bildung als Moderation zwischen Alltagswelt und Politik wirken. Zweitens Teilnehmerselbsttätigkeit ein zentrales didaktisches und methodisches Unterrichtselement. Drittens sei eine selbstreflektierender Prozess der Identitätsbildung bei den SchülerInnen zu fördern, der eine Differenzierung zwischen sozialen Rollenerwartungen und personaler Identität vermittelt, damit in Folge eine demokratische Bewußtseinsstruktur heranreifen kann.<sup>100</sup> *Deichmann* vertritt die Auffassung, dass PolitiklehrerInnen politikwissenschaftliche, soziologische, pädagogische und psychologische Aspekte ihrer Arbeit reflektieren sollten. Die folgenden Gedanken hält er für grundlegend im politischen Unterricht: Zunächst hat die Auswahl eines Themas zu erfolgen, die auch begründet werden soll. Weiters sollte eine Selektion einzelner Perspektiven auf den Gegenstand, der im Unterricht behandelt wird, getroffen werden. Es erscheint notwendig mit klaren Zielvorstellungen zu arbeiten. Die Frage, ob Politische Bildung grundsätzliche Einsichten bewirken kann, ist zu berücksichtigen.<sup>101</sup> *Reinhardt* nennt als fachdidaktische Prinzipien des Politikunterrichts Konfliktorientierung und Konfliktanalyse.<sup>102</sup>

---

<sup>96</sup> Vgl. Sander 2005, S. 28ff

<sup>97</sup> Vgl. Comenius 1954, S. 85-95

<sup>98</sup> Vgl. Neumaier 2007, S. 292

<sup>99</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 227

<sup>100</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 23-32

<sup>101</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 1ff

<sup>102</sup> Vgl. Reinhardt 2005, S. 14f

Jedem politischen Unterricht wohnt eine Wertorientierung inne. *Gagel* unterscheidet bei Lehrzielen Inhaltskomponenten, die das gesellschaftliche und politische Umfeld betreffen, und Verhaltenskomponenten, die erwünschte Fähigkeiten betreffen. Hinsichtlich der Grundorientierung kann man dementsprechend zwischen Systemstabilität versus Systemwandel und Anpassung versus Selbstbestimmung unterscheiden.<sup>103</sup>

Generell werden von *Deichmann* zwei antagonistische Einstellungen gegenüber der Konzeption politischer Bildung vermutet. Eine Position stelle die Forderung nach Realitätsbezug und Praxisorientierung, die andere Position lege den Fokus auf rationale Aspekte und Wissensvermittlung. Es wird betont, dass sich die beiden Bereiche ergänzen und daher notwendig zur Vermittlung politischer Bildung seien.<sup>104</sup> *Gagel* schlägt als Bezugsrahmen für den politischen Unterricht die Dimensionen des Politikbegriffs (Form/Inhalt/Prozess) und die Erkenntnisebene (konkret/abstrakt) vor. Aufgabe der Didaktik sei es eine Verbindung zwischen Lebensbezug (Konkretem) und wissenschaftlichem Wissen (Abstraktem) zu schaffen.<sup>105</sup> *Deichmann* schließt sich diesem politikdidaktischen Zugang an. Es seien also Sachaspekte, Grundkenntnisse des politischen Systems und politische Theorien als Lernelemente mögliche Wege zur Unterrichtsgestaltung.<sup>106</sup> Er unterscheidet pragmatische, konflikttheoretische und an Schlüsselproblemen orientierte politikdidaktische Konzeptionen. *Deichmann* spricht sich für eine mehrdimensionale Herangehensweise aus, die allen drei Konzepten Rechnung trägt. Allerdings weist er deutlich darauf hin, dass von inhaltlichen Festlegungen bezüglich der Beziehungen zwischen den Dimensionen politischer Realität Abstand zu nehmen sei.<sup>107</sup>

Ein kompetenzorientiertes didaktisches Modell wurde von *Krammer* entworfen. Kompetenz teilt sich für *Krammer* in vier Bereiche auf, die auf Arbeitswissen aufbauen, das anlassbezogen ist und instrumentellen Charakter hat. Als Urteilskompetenz wird die Möglichkeit zu einer selbstständigen, begründeten

---

<sup>103</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 271-278

<sup>104</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 115ff

<sup>105</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 63-76

<sup>106</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 7f

<sup>107</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 199-216

und sach- und/oder wertorientierten Beurteilung von Situationen bezeichnet. Handlungskompetenz soll es SchülerInnen ermöglichen, eigene politische Positionen zu beziehen und Positionen anderer Menschen verstehen zu verstehen. Die Fähigkeit, sich in modernen Medien politisch ausdrücken zu können und imstande zu sein bestehende Manifestationen kritisch zu entschlüsseln, wird als Methodenkompetenz bezeichnet. Unter Sachkompetenz versteht *Krammer* das Verständnis für Begriffe, Kategorien und Konzepte des Politischen sowie die Möglichkeit sie kritisch weiterzuentwickeln.<sup>108</sup> Es wird festgehalten, dass das Kompetenzniveau politischer Bildung auch von außerschulischen Faktoren (Familie, Freunde) abhängt. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass von individuell unterschiedlichen Kompetenzstufen der SchülerInnen ausgegangen werden muss. Weiters divergiere auch der Fortschritt Jugendlicher in den verschiedenen Kompetenzbereichen, essentiell sei jedoch auch kleine Erfolge wertzuschätzen.<sup>109</sup>

*Gagel* geht davon aus, dass aufgrund begrenzter Unterrichtszeit eine Auswahl durch Selektion und Reduktion getroffen werden muss. Selektion gibt Inhalten allein durch ihre Auswahl Bedeutung. Reduktion von Komplexität ist unvermeidlich, da die Lernenden sonst überfordert wären. Lerninhalte sollen einerseits Vielfalt reduzieren und andererseits Vielfalt bewahren. In einem schülerorientierten Unterricht wird auf Bedürfnisse und Interessen der Lernenden eingegangen. Es werden Themen aus der Lebensumwelt der SchülerInnen herangezogen, da durch den unmittelbaren Problemdurch Lernmotivation bewirkt wird. Allerdings liege es in der Hand der Lehrenden, schülerorientierte Themen aufzugreifen, insofern spielen ihre Vorstellungen immer eine Rolle.<sup>110</sup> Dieser stark an den LehrerInnen orientierten Inhaltsauswahl stellt sich *Lutter* entgegen, der eine aktuelle Tendenzen wahrnimmt, in der SchülerInnenvorstellungen eine didaktische Grundkategorie darstellen. Die Vorstellungen der SchülerInnen entspringen der Auseinandersetzung mit der sozialen und physischen Umwelt. Die Einbindung der SchülerInnenansichten über gesellschaftliche Phänomene und politische Sachstrukturen fördere die individuelle Kohärenz und Stimmigkeit. Gleichzeitig

---

<sup>108</sup> Vgl. Krammer 2008, S. 6-11

<sup>109</sup> Vgl. Krammer 2008, S. 12f

<sup>110</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 110-123

gewährleiste sie die Bindung an die jeweiligen Lernvoraussetzungen. Die Integration von Perspektiven der Lernenden solle zur strukturellen Routine im Unterricht gehören.<sup>111</sup>

### 2.5.2 Methodik

*Moegling* stellt sein Konzept der Politikwerkstatt vor, das ein handlungsorientiertes Lernen in der politischen Bildung ermöglichen soll. Die SchülerInnen werden angehalten, durch die Konstruktion einer Hypothese und bei der Interpretation der Ergebnisse theorie- und literaturbezogen zu arbeiten. Es sei nützlich für den Lehrer thematische Ideen für den Unterricht vorzubereiten. Seine Erfahrungen zeigen, dass SchülerInnen überdurchschnittliche Leistungen erzielen, wenn sie ernst genommen werden und es ihnen durch Unterstützung und Beratung ermöglicht wird, weitgehend selbstständig Fragen und Methoden zu entwickeln und diese anschließend zu erforschen.<sup>112</sup>

*Gage/* stellt sich die Frage, ob Institutionenkunde oder Fallbeispiele ein effizienteres Unterrichtsprinzip darstellen. Der Autor schlägt eine Verbindung beider Formen als optimale Methode vor. Lerngegenstände lassen sich gemäß ihrer Eigenschaft zwischen systematisch oder exemplarisch, abstrakt oder konkret, zeitlos oder aktuell und deduktiv oder induktiv unterscheiden. Zur Inhaltsstruktur stellt *Gage/* Fall, Problem und Situation vor. Als Fall wird ein Ereignis mit Aktionscharakter verstanden, das sich zeitlich aber nicht immer räumlich abgrenzen lässt. In jedem Fall ist etwas allgemein gültiges enthalten, er stellt immer eine Konstruktion dar und durch eine Fallanalyse sollen methodisch-analytische Fähigkeiten erlernt werden. Eine Situation hat interaktiven Charakter und enthält subjektive Perspektiven im Kontext objektiver Bedingungen. Bei einer Situation wird die Innenperspektive durch Fragen nach objektiven Bedingungen, Haltungen der Beteiligten, Wahrnehmung der Beteiligten und Folgen analysiert. Ein politisches Problem kennzeichnet sich durch Dringlichkeit und Ungewissheit. Es ist konkret und praktisch, wobei auch

---

<sup>111</sup> Vgl. Lutter 2007, S. 76ff

<sup>112</sup> Vgl. Moegling 2007, S. 301-316

der Übergang zur abstrakten Erkenntnisebene gegeben ist. Allen erwähnten Inhaltsstrukturen ist gemein, dass sie eine Verknüpfung von der konkreten auf die abstrakte Erkenntnisebene ermöglichen sollen. Unter Lernprozess wird der Erwerb (relativ) sicherer Erkenntnisse verstanden.<sup>113</sup>

Als Methode zur Vermittlung politischer Realität wird von *Deichmann* das Simulationsspiel genannt, das durch Rollenspiele, Planspiele, etc. gesellschaftliche Realität im Klassenzimmer herstellt. Dieses wirke sich durch aktive Wahrnehmung der BürgerInnenrolle, die Reflexion eigener politischer Verhaltensweisen und Einsichten über die verschiedenen Dimensionen vermittelter politischer Realität auf den Bewusstseinsbildungsprozess der SchülerInnen aus. Weiters werden Sozialstudien, ExpertInnenbefragungen, etc. als handlungsorientierte Vorgehensweise im politischen Unterricht angeführt. Zuletzt seien Reflektions- und Gesprächsphasen in der Klasse zentraler Bestandteil im Prozess der Identitätsbildung.<sup>114</sup>

*Reinhardt* meint, Demokratie-Lernen könne SchülerInnen auf zwei Ebenen vermittelt werden. Einerseits seien demokratische Maßnahmen im Schulleben – wie bspw. Schülervertretung, demokratische Schulgemeinde, etc. – hilfreich. Andererseits könne durch die Gestaltung des Unterrichts – wie beispielsweise Unterrichtsstil, Mitwirkungsmöglichkeiten, etc. – Demokratie veranschaulicht werden.<sup>115</sup>

### 2.5.3 Praxisbeispiel

An dieser Stelle sollen kurz die Erfahrungen eines Hauptschullehrers skizziert werden, der seine Erfahrungen mit alternativen Unterrichtsmethoden dokumentiert hat. *Janssen* weist zunächst auf die Zielsetzung seines Unterrichts hin. Dabei stand die von SchülerInnen selbstbestimmte Auswahl von Inhalt und Methode des Lernens im Mittelpunkt. Demokratie sollte durch praktischen Vollzug in der Schule erfahrbar gemacht werden. Einen weiteren

---

<sup>113</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 79-101

<sup>114</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 119-125

<sup>115</sup> Vgl. Reinhardt 2005, S. 54-63

Anspruch stellte die Herstellung eines repressionsfreien Sozialklimas dar. Es wurde von einem Bedürfnis nach gesellschaftlicher Selbsterkenntnis ausgegangen, das zu politischer Aufklärung führen sollte. Der Praxisbericht von *Janssen* zeigt, dass die Hauptschulklasse mit Aggression auf seine antiautoritäre Unterrichtsweise reagierte. Das Prinzip der Selbstbestimmung von Lerninhalten konnte nur teilweise erreicht werden, da keine eigenständigen Themen von den SchülerInnen kamen, sie aber bei einer vom Lehrer vorgegebenen Auswahl ihre Präferenzen deutlich machten. Die Autoritätsfixiertheit der SchülerInnen machte es während des ganzen Versuchs unmöglich, vollständige Selbstbestimmung bezüglich Methode und Inhalt zu praktizieren. *Janssen* sah sich gezwungen, aufgrund von Disziplinproblemen und Aggressivität in der Klasse wieder eine autoritäre Lehrerrolle einzunehmen. Als besonders hinderlich empfand er dabei die autoritäre Haltung seiner KollegInnen und das herrschende Verständnis von Unterricht. Seinem Eindruck nach konnten die gewünschten Ziele immer nur dann annähernd erreicht werden, wenn der Unterricht mit der Selbsterkenntnis der SchülerInnen zusammenfiel. Die unkonventionelle Gestaltung des Unterrichts führte für *Janssen* zu einer zunehmenden Isolierung im LehrerInnenkollegium. Seine Erfahrungen lassen ihn schlußfolgern, dass pädagogisch erfolgreicher Unterricht ein Resultat seines aufklärerischen Potentials ist. Das Ziel der Selbstbestimmung falle mit dem politischen Anspruch demokratischen Unterrichts zusammen. Besonderes Augenmerk legt der Autor auf den Prozess der Aufklärung im Sinne individueller und schichtspezifischer Interessenslagen der SchülerInnen. Die Selbsterkenntnis solle allerdings nicht zu weit gefasst werden, da sie sonst eine Überforderung darstellen könne. In seiner Conclusio sieht er demokratische Erziehung als dreistufigen Prozess, in dem zunächst politische Aufklärung erfolgt, danach ein repressionsfreies soziales Klima entstehen und zuletzt formale Selbstbestimmung erfolgen kann.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> Vgl. Janssen 1977, S. 14-47

### 3 Reformpädagogik und ausgewählte VertreterInnen

#### 3.1 Geschichte der Reformpädagogik

Der europäische Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts beinhaltet bereits starke Tendenzen einer Reformbewegung. Auch in schulischer Hinsicht wurden durch Reformdidaktiker wie Comenius neue Wege beschritten, die als Wurzeln reformpädagogischer Strömungen angesehen werden können. Durch den Aufbau eines allgemeinen öffentlichen Schulwesens in der Aufklärungsepoche wiederum, begannen Lehrer in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts gegen die bürokratischen Hierarchiestrukturen im Sinne pädagogischer Selbstbestimmung aufzubegehren.<sup>117</sup>

Der Ausdruck „Reform“ wird hier im Sinne einer Wiederherstellung eines Ursprünglichen, Eigentlichen verstanden. Erneuerung soll also durch einen Rückgriff hinter Fehlentwicklungen stattfinden.<sup>118</sup> Unter Reformpädagogik wird von der pädagogischen Geschichtsschreibung eine besonders innovative Phase pädagogischen Denkens und Handlens ab Ende des 19. Jahrhunderts gesehen, die mit dem Nationalsozialismus endete. Als wesentliche Merkmale dieser Denkrichtung können einerseits der Versuch, die beginnende „Moderne“ pädagogisch abzufedern und andererseits die Didaktik vom Kind aus erachtet werden.<sup>119</sup> Reformpädagogik wird heute als Erfahrungskontext wahrgenommen, in dem Rezeption, Kritik und Praxisanregung in der Schule stattfanden. Für diese Strömung wird der Zeitraum von 1890 bis 1933 als relevant erachtet. Für die politische Bildung spielt Reformpädagogik insofern eine Rolle, als sie gemeinsame Motive aufgegriffen und sie kulturell sowie politisch gestaltet hat. Als Beispiele werden Gleichberechtigung der Geschlechter und vom Kind ausgehende Konzeptualisierung der Schule genannt. Für die Erziehungswissenschaft spielen weniger die Theorien als die Erfahrungen der praktischen reformpädagogischen Bemühungen eine Rolle.<sup>120</sup> *Hentig* meint, dass sich Reformpädagogik aus drei Motivationen heraus

---

<sup>117</sup> Vgl. Scheuerl 1998, S. 39f

<sup>118</sup> Vgl. Scheuerl 1998, S. 38

<sup>119</sup> Vgl. Bast 1996, S. 5f

<sup>120</sup> Vgl. Beutel 2007, S. 31



entwickelt hat. Es sei ein kulturkritischer, ein demokratisch-aufklärerischer und ein berufspolitischer Hintergrund der Bewegung zu unterscheiden.<sup>121</sup> Reformpädagogik wird als Beispiel für das ambivalente Verhältnis von Politik und Pädagogik gesehen, das bis heute noch nicht befriedigend gelöst scheint.<sup>122</sup>

*Scheuerl* unterscheidet zwei Ebenen pädagogischer Reformen. Einerseits sollte das pädagogische Bewußtsein mobilisiert werden, um gegen das bürokratisch verfestigte Bildungssystem, die Lehrstoff-Gläubigkeit, den Frontalunterricht und den Methodendruck vorzugehen. Andererseits war eine politisch-soziale Umschichtung struktureller Art das Ziel, durch die eine Überwindung der voneinander isolierten Schulgattungen erreicht werden sollte. Reformpädagogik kann kaum als einheitliche Bewegung verstanden werden, da sie unterschiedlichste Richtungen und Schulen miteinschließt, die teilweise lediglich in der Abkehr von übermächtigen Schulinstitutionen sowie Gewohnheitspädagogik eine gemeinsame Grundlage finden.<sup>123</sup>

Die Reformpädagogik war deutlich von den Modernisierungsprozessen der Zeit zwischen 1870 und 1930 geprägt, wobei die Reformer Einigkeit in den Wirkungszusammenhängen selbiger zeigten und dennoch keine gemeinsame konstruktive politische Option fanden. Reformpädagogische Bemühungen stimmten darin überein, dass sie durch Bildung die Gestaltung des öffentlichen Lebens mitbestimmen wollten und ihren Konzepten somit meist politische Utopien zugrunde lagen. Die Reformversuche erhalten ihre Bedeutung erst durch ihre Vorstellungen der gesellschaftlichen Aufgabe der Pädagogik. Insofern erscheint eine bloße Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten ohne Berücksichtigung der politischen Hintergründe problematisch. Der Industrialisierungsprozess wurde von verschiedenen Reformpädagogen unterschiedlich eingeschätzt, wobei die positiven Einstellungen überwogen, die den Nutzen für die Menschen und menschliche Schöpfungskraft in den Vordergrund stellten.<sup>124</sup> Die Rationalisierung der Wirtschaft in Form des

---

<sup>121</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 53

<sup>122</sup> Vgl. Bast 1996, S. 7

<sup>123</sup> Vgl. Scheuerl 1998, S. 40ff

<sup>124</sup> Vgl. Rülcker 1998, S. 59-63

Kapitalismus wurde sowohl von sozialistischen (wie etwa Löwenstein) als auch von bürgerlichen (wie etwa Petersen) ReformpädagogInnen tendenziell kritisch betrachtet. Konservative Reformpädagogen befürchteten durch die modernen Entwicklungen in Technik und Industrie einen Verfall der sinn- und haltgebenden Ordnungen des Lebens. Problematisch wird von ihnen vor allem die Anwendung des rationalen Kalküls auf die Gestaltung des gesamten Lebens gesehen. Als Antwort werden mythisches Denken und emotionale Erlebnisse entgegengesetzt. In diesem Sinne kann festgehalten werden, dass konservative PädagogInnen Erziehung im Sinne der Anti-Moderne betrieben. Fortschrittliche ReformpädagogInnen sahen in der Modernisierung auch die Entstehung neuer Möglichkeiten im persönlichen, kulturellen und politischen Leben. Allerdings nahmen auch sie die Belastung der Familie, die erzwungene Arbeitsteilung und die daraus folgende Entsubjektivierung der Menschen als problematisch wahr. Als zentrale Bildungsziele können für diese Gruppe von Reformeinnen die Erfahrbarkeit neuer Gemeinschaft und die Entfaltung einer reflexiven Vernunft festgehalten werden.<sup>125</sup>

Als eine österreichische Vertreterin reformpädagogischer Strömungen kann Dr. Eugenie Schwarzwald genannt werden. Sie entwarf an einem Wiener Mädchengymnasium ein Lehrkonzept, das sich durch seine enge Verbindung zu moderner Kunst, moderner Wissenschaft und zu moderner Lebensweise auszeichnete.<sup>126</sup> Otto Glöckel kann als weiteres Beispiel reformpädagogischer Bemühungen in Österreich angeführt werden. Sein Engagement galt insbesondere Fragen der Schulreform, die für ihn untrennbar mit sozialpolitischen Massnahmen verbunden war.<sup>127</sup> Glöckel bemühte sich als Unterrichtsminister in der Zwischenkriegszeit um eine Demokratisierung des Schulaufbaus, die Einrichtung einer Gesamtschule für alle 11-14jährigen, eine Aufwertung der LehrerInnenausbildung und Lehrpläne, die sich durch verstärkte Kindorientierung und Lebensnähe auszeichneten.<sup>128</sup>

---

<sup>125</sup> Vgl. Rülcker 1998, S. 64-74

<sup>126</sup> Vgl. Dvořák 2001, S. 300

<sup>127</sup> Vgl. Dvořák 2005, S. 111

<sup>128</sup> Vgl. Glöckel 1939, S. 85-96

In reformpädagogischen Unterrichtsmodellen stellt sich ein Didaktik-Modell dar, das weite Bereiche der Lernsituation in die Verantwortung der Lernenden übergibt. Reformpädagogischer Unterricht erfordert die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Potenziale der Lernenden. Er ist außerdem durch eine starke Handlungsorientierung gekennzeichnet. Problemorientierung wird als produktives Element reformpädagogischer Unterrichtssituationen angesehen.<sup>129</sup> Als Kerngedanken reformpädagogischer Konzepte werden Bewahrung von Freude und Vitalität des Kindes, Vertrauen in das Kind und relativ freie Entwicklungsmöglichkeiten des kindlichen Bildungsprozesses angesehen. Im klassischen Unterricht fehlen durch das Buchwissen Elemente wie Selbsterfahrung und selbstständiges Entdecken. Als zentrale Elemente reformpädagogischer Orientierung werden Selbstlernkompetenz, Selbstverantwortung, Selbstkontrolle und Teamfähigkeit angesehen.<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Vgl. Kohlberg 2007, S. 65ff

<sup>130</sup> Vgl. Laner 2007, S. 21

### 3.2 Kritik zur Reformpädagogik

Kritik an der Reformpädagogik kam aus einem breiten Herkunftsspektrum. Als grundsätzliches Problem dieser pädagogischen Richtung wird die „innere Entmodernisierung“ angesehen, die als Bewältigungsstrategie für die Herausforderungen der Moderne inadäquat erscheint. Somit wird Reformpädagogik als pädagogische Variante der „konservativen Revolution“ erachtet.<sup>131</sup>

Ein zentrales Thema der historischen Reformpädagogik war die Wende zu einer Erziehung vom Kinde aus. Diese veränderte Sichtweise wirkte sich auch auf andere Lebensbereiche aus, und so entwickelten sich Kinderheilkunde, Kindersozialfürsorge und Rechtsschutz der Kinder vor Ausbeutung und Missbrauch. Die starke Kinderorientierung wird allerdings auch kritisch betrachtet, als sie Kinder zu Kultobjekten stilisiert und es dadurch Erwachsenen erleichtert sich mit gegebenen Verhältnissen abzufinden. Das Paradies wird quasi in die Kindheit verlegt. Diese ästhetische Produktion von Idyllen in der Reformpädagogik habe einen antimodernistischen Effekt.<sup>132</sup> Auch *Oelkers* sieht Slogans wie „vom Kinde aus“, „entdeckendes Lernen“, „Kinderfreundlichkeit“ etc. als charakterisierend für die reformpädagogischen Strömungen. Er konstatiert ein neues sprachliches Herangehen an Kindheit, das von diversen Firmen und Vereinen zu Werbungszwecken benutzt wird. *Oelkers* verwehrt sich gegen den reformpädagogischen Ansatz, das glückliche Kind sei natürlich und wachse aus eigenem Antrieb heraus.<sup>133</sup>

*Oelkers* erscheint als einer der konsequentesten Kritiker reformpädagogischer Strömungen. Er hinterfragt, warum die Ideen der Reformpädagogik häufig unreflektiert und romantisierend aufgegriffen werden. Kritisiert wird die Konstruktion von idealen Orten und Idyllen, die realitätsfern erscheint. Für *Oelkers* werden beim Umgang mit Reformpädagogik auch die zentralen Vorläufer wie Pestalozzi, Fröbel und Rousseau zuwenig beachtet. Er sieht

---

<sup>131</sup> Vgl. Bast 1996, S. 225ff

<sup>132</sup> Vgl. Ullrich 1998, S. 241ff

<sup>133</sup> Vgl. Oelkers 1999, S. 25ff

religiöse Motive in der Reformpädagogik, die mit dem Anspruch an „richtige“ Erziehung einher gehen.<sup>134</sup>

*Bast* steht zeitgenössischen reformpädagogischen Bemühungen ebenfalls kritisch gegenüber, da sie einen von den Vergesellschaftungsprozessen freien Bereich in Alternativschulen schaffe, der zwar einer eigenen nicht-kapitalistischen Logik unterliege, aber nicht zur Überwindung selbiger geeignet sei. Diese abgekoppelten Systeme des Pädagogischen tragen für *Bast* eher zur Aktualisierung der inhärenten Widersprüche des Kapitalismus bei. Weiters sieht er eine mangelnde Universalisierung und Demokratisierung kultureller Inhalte in der Pädagogik vom Kinde aus, da Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten keineswegs dieselben Voraussetzungen zum Bildungserwerb haben.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Vgl. Oelkers 1999, S. 23-41

<sup>135</sup> Vgl. Bast 1996 S. 251f

### 3.3 Politische Aspekte der Reformpädagogik

Demokratie im Sinne von Partizipationsmöglichkeiten an staatlichen und gesellschaftlichen Entscheidungen findet bei PädagogInnen vor dem Ersten Weltkrieg durch die eigenen Erfahrungen mit dem Obrigkeitsstaat Anklang. Es wurde eine Beseitigung der Bevormundung der Lehrerschaft durch die Kirche angestrebt. Der Demokratiebegriff im pädagogischen Diskurs wies weiters auf einen Abbau von Autorität und Vergrößerung von Freiheitsräumen für das Individuum hin. Folglich mehrten sich Forderungen nach Ausweitung selbstbestimmter Arbeit für SchülerInnen.<sup>136</sup>

Insofern wird der Reformpädagogik durchaus ein demokratisches Potential zugesprochen. Radikaldemokratische und an den Grundprinzipien Grund- und Menschenrechte, Interessensvertretung, Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, etc. orientierte Ansätze finden sich in reformpädagogischen Bewegungen wieder. Auch politisch-ethische Bedingungen wie Gemeinschaftsinn, Gerechtigkeit und Bürgeraktivität stellen Bezugspunkte reformpädagogischer Ansätze dar. Demokratische Pädagogik stelle kein konkretes normatives Handlungssystem dar, aber sie helfe bei der Formulierung und Legitimierung pädagogischer Zielsetzungen sowie der Begründung von Themen, Methoden und Interaktionen. Pädagogische Orientierungsperspektiven im Sinne einer demokratischen Lehrtätigkeit seien die Vorstellung eines vernünftigen, sich selbstbestimmenden, autonomen Subjekts, universalistische Prinzipien, Rationalität, Wissenschaftlichkeit, Pluralismus, soziale Gerechtigkeit und Gemeinwohl als gemeinsame Aufgabe der Bürger. Viele Alternativschulen orientierten sich an basisdemokratischen Konzepten, die sich durch Selbstverwaltung der Schule, Freiheit der Lehrerpersönlichkeit und der Schüler, Arbeitsschule, Zusammenarbeit mit Eltern und Abschaffung von Bildungsprivilegien äußerten.<sup>137</sup>

*Rülcker* unterscheidet in den reformpädagogischen Strömungen demokratische und demokratisch-sozialistische Konzeptionen. Beiden Richtungen ist gemein, dass sie Demokratie und Demokratisierung als zukunftsweisendes Konzept

---

<sup>136</sup> Vgl. Rülcker 2000a, S. 21f

<sup>137</sup> Vgl. Rülcker 2000a, S. 12ff

verstanden, wobei dabei sowohl individuelle als auch soziale Aspekte zu berücksichtigen seien. Kritik am Kapitalismus wurde von nahezu allen ReformpädagogInnen geübt, die große soziale Ungleichheit und die Verarmung breiter Bevölkerungsschichten wahrnahmen. Reformpädagogische Strömungen erkannten den Klassencharakter des Schulwesens, und bemühten sich vor allem um eine spezielle Förderung der Arbeiterkinder. Als Voraussetzung für eine Demokratisierung der Gesellschaft wurde eine Demokratisierung der Schule erachtet. In der sozialistisch orientierten Reformpädagogik wird vor allem der absolute Wahrheitsbegriff in Bezug auf die Erkenntnis der Gesellschaft kritisch hinterfragt. Diese Einstellung scheint im Sinne einer Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung im Widerspruch mit der freien Tätigkeit der Subjekte zu stehen. Diese Diskrepanz könnte nur durch die Vorstellung einer universellen Gleichheit der Vernunft oder durch den Gedanken der Offenheit des Gesellschaftsprozesses überwunden werden. Im Sinne demokratischer Reformpädagogik soll individuelle Bildung durch Gemeinschaftserziehung ausbalanciert werden.<sup>138</sup>

Der Pädagogik falle die Aufgaben zu eine Gesellschaft zu schaffen, die von Freiheit und sozialer Gerechtigkeit geprägt ist. Weiters solle eine Aufklärung der BürgerInnen stattfinden, die eine realistische und rationale Auseinandersetzung mit der Geschichte beinhaltet. Zuletzt sei eine demokratische Erziehung der heranwachsenden Generation notwendig, die Befreiung von Autoritäten, aufgeklärtes kritisches Denken und Zivilcourage ermöglicht.<sup>139</sup> *Kyrdl* erachtet Freiheit in der Erziehung auf drei Ebenen als relevant. Erstens sei Wahlfreiheit in der Auswahl der Lehrinhalte und bei Wirtschafts- und Verwaltungsentscheidungen zu gewährleisten. Zweitens sollen Dogmen hinterfragt werden und eine kritische Auseinandersetzung mit Wahrheiten stattfinden. Drittens sollen Kinder menschliche Freiheit durch Verantwortungsbewusstsein und Raum für Begeisterung, Kreativität und Fantasie erfahren. Allein die Existenz von reformpädagogischen Schulen sei ein Zeichen von Freiheit der Ausbildung. Freiheit im pädagogischen Sinne wird

---

<sup>138</sup> Vgl. Rülcker 2000a, S. 26-35

<sup>139</sup> Vgl. Rülcker 2000b, S. 298f

nicht als absolute Willkür der Handlungen verstanden, sondern vielmehr als Möglichkeit zur Gestaltung der eigenen Person.<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> Vgl. Rydl 2005, S. 95ff



### 3.4 Nationalsozialismus und Reformpädagogik

Es findet bis heute eine Diskussion darüber statt, ob und inwiefern insbesondere die deutsche Reformpädagogik Vorbereitungsarbeit für den Nationalsozialismus geleistet hat. VertreterInnen der Reformpädagogik sehen grundsätzliche Unterschiede von Jugendbewegungen und Hitlerjugend. Dennoch könnte dieser Aspekt – wenn auch die Ideologien dahinter andere waren – eine Kontinuität des pädagogischen Denkens vor und während des Nationalsozialismus darstellen. Weiters wird die Frage gestellt, inwiefern reformpädagogische Bemühungen dazu führen die eigentliche Entfaltung des Individuums als reinen inneren menschlichen Prozess anzusehen und dadurch äußere Zwänge davon isoliert nur als Bewältigungs- nicht aber als Überwältigungsthemen vermittelt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass auch gewisse reformpädagogische Strömungen (so etwa bei *Otto, Petersen* und *Lietz*) Elemente wie volksorganisches Denken, Führungslehre, Rassenhygiene und Antisemitismus beinhalteten.<sup>141</sup>

Als Gemeinsamkeit zwischen Reformpädagogik und Faschismus wird die antimoderne Grundeinstellung angesehen. Die Gemeinschaft werde in beiden Strömungen politisiert. Populismus, autoritäre Tendenzen und Leugnung menschlicher Errungenschaften seien sowohl im Nationalsozialismus als auch bei reformpädagogischen Ansätzen zu finden.<sup>142</sup> Fortsetzung beziehungsweise Missbrauch der Reformpädagogik durch den Nationalsozialismus haben zu einem vorsichtigeren Umgang mit reformpädagogischen Bemühungen geführt. Andererseits führen in der Gegenwart wirtschaftliche Argumentationen, die einer leistungs- und produktionsorientierten Gesellschaft entspringen, zu einer kritischen Einschätzung der Reformpädagogik.<sup>143</sup>

Die deutsche Universitätspädagogik versuchte den Nationalsozialismus nach 1945 vor allem durch metaphysische Wesensaussagen zu erklären, die sich in einer Art Kampf des Bösen gegen das Gute widerspiegeln. Diese Dämonisierung blockierte jedoch gleichzeitig jede Form der Gesellschaftskritik.

---

<sup>141</sup> Vgl. Bast 1996, S. 229-239

<sup>142</sup> Vgl. Oelkers 1996, S. 200f

<sup>143</sup> Vgl. Bast 1996 S. 245f

Die Anknüpfung an die von hohen erzieherischen Idealen geprägten Positionen vor 1933 erfolgte ohne tiefgreifende politische Analyse und Reflexion der nationalsozialistischen Ära.<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Vgl. Rülcker 2000b, S. 288f

## 3.5 Maria Montessori

### 3.5.1 Biographischer Hintergrund

Montessori war zunächst Kinderärztin und setzte sich bald intensiv mit den biologischen und pädagogischen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklung auseinander. Ihr Denken war stark von Positivismus und Evolutionstheorie geprägt und führte sie zu einer Entwicklungslehre, die Freiraum für die kindliche Entwicklung als zentral erachtete.<sup>145</sup> Sie griff mit ihren pädagogischen Ansätzen auf die Forschungsarbeiten von Jean Gaspard Itard und Eduard Séguin zurück. Die zentralen Aussagen ihres Konzepts stammen aus ihrer Experimentalphase von 1898 bis 1900 im von Montessori gegründeten Kinderhaus San Lorenzo.<sup>146</sup> Die Pädagogin war sehr bedacht darauf ihr Konzept als Marke zu etablieren und kontrollierte die Anwendungen ihrer Methode, die Materialien und Schulen genau, um sich vor Nachahmung zu schützen und die Sicherstellung ihres Gewinns zu gewährleisten. Zu diesem Zweck wurde auch die internationale Montessori-Gesellschaft gegründet, die die Kontrolle des Markennamens institutionalisierte.<sup>147</sup>

Montessori handelte im Sinne eines politischen Pragmatismus, der rein auf die Vergrößerung ihres Wirkungsspektrums abzielte. Sie versuchte in diesem Sinne den Papst für sich zu gewinnen, um katholische „Marktanteile“ für sich einzunehmen. Auch die faschistische Regierung konnte sie nach beharrlichen Bemühungen zu ihrer Unterstützung bewegen.<sup>148</sup>

Die Rezeption der Montessori-Pädagogik schien stark von sozial-politischen abhängig zu sein. Montessoris Konzept wurde von ihr selbst ständig weiterentwickelt und ergänzt, allerdings wurden diese Veränderungen nur teilweise oder gar nicht aufgegriffen.<sup>149</sup>

---

<sup>145</sup> Vgl. Bast 1996, S. 167ff

<sup>146</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 60

<sup>147</sup> Vgl. Rang/Leenders 1998, S. 383ff

<sup>148</sup> Vgl. Rang/Leenders 1998, S. 385ff

<sup>149</sup> Vgl. Rang/Leenders 1998, S. 381f

### 3.5.2 Pädagogisches Konzept

Lernen ist im Sinne Montessoris der Aufbau einer Person und ihrer Fähigkeiten durch Aktivität.<sup>150</sup> Als Grundlage für Erziehung sieht Montessori die Schaffung von geeigneten Bedingungen, unter denen sich der Mensch selbst entwickeln kann. Freiheit und Unabhängigkeit scheinen in diesem Zusammenhang als essentielle pädagogische Werte.<sup>151</sup> Als Merkmale eines kindlichen Selbstbildungsprozesses nach Montessori werden Entscheidungsfreiheit über Handlungen, respektvoller Umgang mit Kinder und eine Lernumgebung zur Anregung der Aktivität der Kinder angesehen.<sup>152</sup> Montessori sprach sich für eine Mischung verschiedener Altersstufen aus und konzipierte dementsprechend jahrgangsübergreifende Klassen.<sup>153</sup>

Als Schlüsselphänomen nahm Montessori die sogenannte „Polarisation der Aufmerksamkeit“ in der kindlichen Entwicklung wahr. Darunter versteht sie die Fähigkeit von Kindern bei sinnlich ansprechenden Reizen über einen längeren Zeitraum hinweg hohe Konzentration und Ausdauer zu beweisen. Dieses Element sei wesentlich für den Selbstbildungsprozess des Menschen.<sup>154</sup> Unter „absorbierendem Geist“ wird die Produktivität des Kindes verstanden, seine Umwelt zu integrieren. Kinder lernen anders als Erwachsene und weisen ein schöpferisches Kräftepotenzial auf, das in seinen intellektuellen und moralischen Strukturen noch andere Dimensionen als im Erwachsenenalter enthält.<sup>155</sup>

Freiheit und Unabhängigkeit bilden die Basis zur Entwicklung des Individuums zu einer Persönlichkeit. Diese können durch zielgerichtete spontane Aktivität erlangt werden.<sup>156</sup> Es solle den Kindern überlassen werden, welche Interessen und Bedürfnisse für sie im Vordergrund stehen. Dafür sei eine vorbereitete Umgebung notwendig, die angemessene Übungsmöglichkeiten und Materialien anbietet. Aufgabe der LehrerInnen sei es Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Die

---

<sup>150</sup> Vgl. Weinhäupl 2007, S. 84

<sup>151</sup> Vgl. Montessori 2000, S. 24

<sup>152</sup> Vgl. Weinhäupl 2007, S. 85

<sup>153</sup> Vgl. Schulz-Benesch 1995, S. 67

<sup>154</sup> Vgl. Weinhäupl 2007, S. 94

<sup>155</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 63f

<sup>156</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 67

Freiheit der Initiative und die Freiheit der Wahl stellen also zentrale Merkmale der Montessori-Pädagogik dar.<sup>157</sup>

Aufgabe der LehrerInnen ist nach Montessori lediglich die Ermöglichung eines forschenden Zugangs für die Kinder. LehrerInnen stellen das Bindeglied zwischen Material und SchülerInnen dar und leisten lediglich Hilfe zur Selbsthilfe.<sup>158</sup> Vorbereitete Umgebung solle ein entspanntes Umfeld schaffen, das die Selbstständigkeit des Kindes fördert, klar gegliedert, überschaubar und handlungseinladend ist. Das Material sollte Schwierigkeiten isoliert darstellen, ästhetisch sein und Selbstkontrolle ermöglichen.<sup>159</sup> Sinnesmaterialien sollen auf den unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen Eingangsinformationen für die Anschauung liefern.<sup>160</sup> Als Grundsätze für Materialaufbereitung in der Montessori-Pädagogik seien folgende zu berücksichtigen:<sup>161</sup>

1. Jedes Material solle eine Eigenschaft möglichst isoliert darstellen, sodass sein Merkmal klar ersichtlich und für das Kind leicht einzuprägen ist.
2. Materialien sollen Fehlerkontrollen beinhalten, wodurch Selbstkontrolle durch die Kinder möglich wird.
3. Materialien sollen ästhetisch ansprechend wirken.
4. Das Material soll dem kindlichen Bedürfnis nach Aktivität entsprechen und keinesfalls nur eine passive Rolle für SchülerInnen ermöglichen.
5. Jedes Material solle nur einmal vorhanden sein, um soziale Fertigkeiten wie Geduld und Rücksichtnahme zu vermitteln.
6. Fehler mit dem Material sollen durch Rückgriff auf ein der Entwicklungsstufe des Kindes angemesseneres Material kompensiert werden.
7. Eingriffe der LehrerInnen sind nur bei bewußten Fehlanwendungen des Kindes erwünscht.
8. Ständiges Üben und Wiederholen seien notwendig.

---

<sup>157</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 61f

<sup>158</sup> Vgl. Weinhäupl 2007, S.86

<sup>159</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 69ff

<sup>160</sup> Vgl. Weinhäupl 2007, S. 91

<sup>161</sup> Vgl. Bast 1996, S. 177f

*Haberl* stellt in seiner Analyse fest, dass es aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen in Österreich schwierig erscheint Montessori-Methoden in das öffentliche Schulwesen zu integrieren.<sup>162</sup>

### **3.5.3 Politische Aspekte der Montessori-Pädagogik**

Montessoris Konzept enthält als Grundlage eine sogenannte „Kosmische Erziehung“, die als Erziehung zur Verantwortung sich selbst, den Mitmenschen und der Umwelt gegenüber verstanden werden kann.<sup>163</sup> Soziale Erziehung sei integraler Bestandteil der Montessori-Pädagogik und beziehe sich nicht nur auf unmittelbare zwischenmenschliche Interaktion, sondern auch auf Verantwortungsbewusstsein der eigenen und zukünftigen Generationen gegenüber.<sup>164</sup>

Unter „Neuer Welt“ wird von Montessori die Gegenwart mit all ihren Errungenschaften der letzten beiden Jahrhunderte verstanden. Als schöpferische Kraft dahinter sieht sie die globale Intelligenz der Menschheit.<sup>165</sup> Montessori erachtet es als gefährlich, dass die Menschen nun über Technologien und Energien verfügen, jedoch in der psychischen und bewusstseinsbildenden Entwicklung Defizite aufweisen. Als oberstes Ziel der Erziehung sieht sie daher charakterliche und persönliche Bildung, die einen verantwortungsbewußten Umgang mit den Errungenschaften der Zivilisation ermöglicht.<sup>166</sup>

Im Sinne Montessoris Friedenserziehung habe man sich einerseits mit der Lösung struktureller Probleme, für die Politik zuständig sei, und andererseits mit der Auseinandersetzung mit Einstellungs- und Handlungsschwierigkeiten, für die Erziehung verantwortlich sei, zu beschäftigen. Frieden könne nach Montessori nur über Erziehung geschaffen werden, die darauf abzielen solle, für soziale Ungerechtigkeiten zu sensibilisieren, Vorurteile und Aggressivität

---

<sup>162</sup> Vgl. Haberl 2005, S. 229

<sup>163</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 75

<sup>164</sup> Vgl. Fischer 2000, S. 75

<sup>165</sup> Vgl. Montessori 2000, S. 19f

<sup>166</sup> Vgl. Montessori 2000, S. 22f

abzubauen, sowie Achtung und Verständnis für alle Menschen aufzubauen.<sup>167</sup> Als Montessori-Materialien im Sinne von Friedenserziehung schlägt *Heitkämper* beispielsweise Dokumentationen, Dokumentationsfilme, Zeitzeugenberichte und –begegnungen, historische Begebenheiten in spannender Form erzählt, meditative Komponenten, Theaterstücke, Rollenspiele, Bearbeitung sozialer Konflikte, und internationale Vernetzungsarbeit von Montessori-Schulen vor.<sup>168</sup>

---

<sup>167</sup> Vgl. Fischer 2000, S. 79ff

<sup>168</sup> Vgl. Heitkämper 2000, S. 173ff

## 3.6 Janusz Korczak

### 3.6.1 Biographischer Hintergrund

Korczak nahm das moderne Leben eher aus einer kapitalismuskritischen Perspektive wahr. Kinder sah er insofern als potenzielle Opfer der gesellschaftlichen Entfremdungsmechanismen einerseits und andererseits als Hoffnungsträger für einen Wandel. Korczak beschäftigte sich insbesondere mit der Verteilungsgerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft. Er bemitleidete dabei sowohl die Menschen in Armut, als auch die „Gefangenen des Goldes“. In jedem Fall seien die Individuen dieser Gesellschaft unfrei. Die Ursache für Ungerechtigkeit, Elend und Armut verortete Korczak im ökonomisch-politischen System, daraus zeigt sich seine gedankliche Nähe zum Sozialismus.<sup>169</sup>

Den degenerierten Menschen des modernen Lebens bezeichnete Korczak als „homo rapax“, der sich durch Brutalität und Habgier auszeichnet. Die Entfremdung des Menschen stand im Zentrum von Korczaks Gesellschaftskritik. Die Freiheit der Individuen werde durch die ungerechte Verteilung von Eigentum und Macht genommen. Eigentum wird als Ursache gesellschaftlichen Elends erachtet, aber erst wo es zu maßlosem Besitz auf Kosten anderer kommt. Korczak sieht die Auswirkungen des Kapitalismus in allen Bereichen des menschlichen Lebens. Er setzt das kapitalistische System mit einer Kultur gleich.<sup>170</sup>

Korczak kritisierte auch das schichtspezifische Gesellschafts- und Bildungssystem, das sich strukturkonservierend auswirke. Er setzte Unfreiheit, fehlende Bildung und materielle Armut in einen unmittelbaren Bedingungs- und Wirkungszusammenhang.<sup>171</sup>

---

<sup>169</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 20ff

<sup>170</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 35ff

<sup>171</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 47



### 3.6.2 Pädagogisches Konzept

Für Korczak sind das Generationenverhältnis und insbesondere die Erziehung entscheidende Ansatzpunkte für eine gesellschaftliche Transformation.<sup>172</sup> Die Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse ist bei ihm eng mit der Kritik am Generationenverhältnis verbunden. Er verortet einen gestörten intergenerationellen Dialog. Kinder seien ein politisches Korrektiv, das auf Missstände hinweise ohne bestehende Herrschaftsstrukturen oder Konventionen zu berücksichtigen. Erwachsene neigen dazu diese kindlichen Einwände unreflektiert abzuweisen und bestätigen dadurch das herrschafts- und machtheftige Verhältnis zwischen den Generationen. Korczak spricht sich für eine ernste Auseinandersetzung mit den kindlichen Vorwürfen aus, die seiner Meinung nach nützliche Anregungen für den gesellschaftlichen Diskurs liefern können.<sup>173</sup>

Die ungleiche Machtposition im Generationenverhältnis gründet sich auf Herrschaftswissen und Herrschaftsverständnis, dem Kinder ohnmächtig gegenüberstehen. Als Folge reproduzieren sich die intergenerationellen Beziehungen immer wieder. Häufig kritisiert Korczak die Doppelmoral im Generationenverhältnis und in der Gesellschaft. Erwachsenen mangle es an Glaubwürdigkeit, wenn sie selbst mit Macht und Stärke agieren und gleichzeitig von den Kindern ein tugendhaftes Leben fordern. Deshalb seien alle hohen Erziehungsideale zum Scheitern verurteilt, da sich Kinder immer eher an menschlichen Vorbildern als an verbalen Geboten orientieren.<sup>174</sup> Korczak fordert für den Erziehungsalltag einen gerechten, demokratischen und ehrlichen Umgang zwischen den Generationen. Erst dann sei eine dialogische Beziehung möglich.<sup>175</sup>

Zentrale Stellung im Bildungsprozess nehme die Suche nach dem eigenen richtigen Weg ein. Die bewusste und kritisch reflektierte Beziehung zwischen PädagogInnen und Kindern bilde die Grundlage erzieherischen Handelns. Für ErzieherInnen sei die Selbsterkenntnis ein notwendiger Schritt, um den Kindern

---

<sup>172</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 43

<sup>173</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 122f

<sup>174</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 125ff

<sup>175</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 151f

authentisch gegenüberzustehen. Um Verständnis für Kinder aufbringen zu können, sei weiters eine gewisse Offenheit notwendig, bei der von fertigen Vorstellungen und Wertungen Abstand genommen wird.<sup>176</sup> PädagogInnen werden im Sinne Korczaks nicht von der Pflicht entbunden, Regeln aufzustellen und Konsequenzen bei deren Missachtung zu ziehen. Allerdings lehnt er pauschales pädagogisches Handeln, das den individuellen Menschen nicht berücksichtigt, ab. Selbsterziehung findet nach Korczak auch zwischen den Kindern statt, wenn sie gemeinsam Regeln erarbeiten oder diskutieren. Dadurch wird die Ordnung des Zusammenlebens als gemeinschaftliches Ziel und kollektive Aufgabe erlebt. Selbsterziehung betreffe aber auch die PädagogInnen, die sich über eigene Schwachpunkte und Fehler klar werden müssen und an sich arbeiten.<sup>177</sup>

Korczak vertrat einen kritischen Wissensbegriff, der reinen Wissenserwerb als persönlich und gesellschaftlich nutzlos definiert. Für ihn steht Charaktererziehung, die anleiten soll, individuelle Begabungen für das soziale Umfeld und die Gemeinschaft einzusetzen, im Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Er verweist dadurch auf die enge Beziehung von Erziehung, Bildung und politischer Gemeinschaft.<sup>178</sup>

Pädagogisches Handeln solle im Sinne von Selbsterziehung ein selbstkontrolliertes und erfahrungsbestimmtes Reifen sein. Der Bildungsprozess müsse durch einen Erkenntnisweg erarbeitet werden, auf dem sich jeder Mensch über seine Grundsätze, Werte und Tugenden klar wird. Korczaks Pädagogik kann nicht als antiautoritär eingestuft werden, sie orientiert sich vielmehr an einer Hilfe zur Selbsterziehung. Selbsterkenntnis und Selbstkontrolle spielen dabei eine wesentliche Rolle.<sup>179</sup>

Als oberstes Prinzip gilt in der Pädagogik Korczaks „Das Recht des Kindes auf Achtung“.<sup>180</sup>

---

<sup>176</sup> Vgl. Korczak 1970, S. 151ff

<sup>177</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 165ff

<sup>178</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 156ff

<sup>179</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 159ff

<sup>180</sup> Vgl. Korczak 1970, S. 18

### 3.6.3 Politische Aspekte der Korczak-Pädagogik

Korczak stellt in seiner Analyse die gesellschaftlichen Einflüsse auf Seele und Charakter der Menschen in den Mittelpunkt. Er vertritt mit seinen Aussagen eher einen prozessualen und keinen revolutionären Ansatz zur Veränderung der Gesellschaft.<sup>181</sup>

Ausgegangen wird von einer natürlichen Nähe des kindlichen Wesens zu demokratisch-gemeinschaftlichen Strukturen. In diesem Sinn wird eine macht- und herrschaftorientierte Erziehung strikt abgelehnt. Korczak sieht bei Kindern auch einen „sozialen Instinkt“, der eine Integration in soziale Strukturen ermöglicht.<sup>182</sup>

Die unreflektierte Vorgabe von Regeln, die dann meistens auch nicht begründet werden, ist nach Korczak eine der drastischsten Beschneidungen der kindlichen Rechte. Natürlich müssen sich alle an bestimmte Gesetze halten, um das Chaos zu vermeiden und diese Einsicht soll auch Kindern vermittelt werden. Um ihr Gespür für Recht und Unrecht zu schärfen, erscheint es einprägsamer und einfacher zu verstehen, wenn sie aktiv in den Prozess der „Gesetzgebung“ miteingebunden sind.<sup>183</sup>

In Dom Sierot, dem von Korczak geleiteten Waisenhaus in Warschau, gab es verschiedene Selbstverwaltungsinstitutionen. Er verstand das Zusammenleben der Kinder einerseits als Möglichkeit zur positiven Weiterentwicklung der Gesellschaft und andererseits als politischen Mikrokosmos und politisch-gestalterische Chance. Als Erziehungsziel Korczaks kann man demokratische und dialogfähige BürgerInnen ansehen. Als Elemente der demokratischen Selbstverwaltung im Waisenhaus können die Anschlagtafel, auf der Platz für Anordnungen, Mitteilungen, Ankündigungen, etc., die Prinzipien der Gleichberechtigung, Achtung der Persönlichkeitsrechte, eine Betreuungskommission für neue Kinder, regelmäßige Konferenzen mit allen Kindern, bei denen Partizipation und demokratischer Diskurs geübt wurden, die Herausgabe einer Zeitung, das Kameradschaftsgericht, bei dem abwechselnd

---

<sup>181</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 70f

<sup>182</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 163f

<sup>183</sup> Vgl. Korczak 1970, S. 25

ein Richter gewählt wurde und vor dem sich auch ErzieherInnen und Personal rechtfertigen mussten, sowie ein Kinderparlament, in dem gewählte KindervertreterInnen über Regeln und aktuelle Entscheidungen diskutierten, genannt werden.<sup>184</sup>

Korczak forderte bereits im Jahr 1919 eine Charta der Kinderrechte<sup>185</sup>, wie sie erst 40 Jahre später von den Vereinten Nationen deklariert werden sollte.

---

<sup>184</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 209-233

<sup>185</sup> Vgl. Korczak 1967, S. 40

## 3.7 Célestin Freinet

### 3.7.1 Biographischer Hintergrund Freinets

Célestin Freinet wurde 1896 in einer Bauernfamilie in der Provence geboren. Er war überzeugter Pazifist und Kommunist, der seine kindzentrierte Pädagogik unter der politischen Perspektive der Befreiung von Armut, Unterdrückung und Ausbeutung entwickelte.<sup>186</sup> Als er nach seiner Einberufung im 1. Weltkrieg seine Lehrertätigkeit wiederaufnahm, setzte bei ihm bald eine Phase starker Kritik am Bildungswesen ein. Freinet beschäftigte sich mit den alternativen reformpädagogischen Konzepten seiner Zeit (Montessori, Parkhurst, Petersen, etc.) und konzipierte in eklektischer Form seine eigene pädagogische Richtung.<sup>187</sup> 1933 verließ er den öffentlichen Schuldienst, um sich der Kinder der Unterprivilegierten anzunehmen. Freinet war schon als junger Lehrer Mitglied einer linken Lehrgewerkschaft und stark internationalistisch orientiert. Die Werke Freinets weisen einen starken politischen und gesellschaftskritischen Charakter auf. Diese Haltung spiegelt sich auch in seiner Pädagogik wieder.<sup>188</sup>

Freinet war zunächst Mitglied der Kommunistischen Partei Frankreichs, nachdem diese ihn jedoch aufgrund seiner selbstgegründeten Lehrgewerkschaft stark kritisierte, trat er aus. Er kämpfte gegen die Vereinnahmung durch starre Konzepte und verwehrt sich gegen jegliche Form von Indoktrination in der Schule. Er kann nicht als sozialistischer Pädagoge gesehen werden, da die individuelle freie Entwicklung des Menschen bei ihm einen großen Stellenwert hat.<sup>189</sup> Freinet konnte der Idee einer Solidarität zwischen Bourgeoisie und Proletariat nichts abgewinnen. Er setzte sich daher auf zwei Ebenen pädagogisch ein: einerseits gegen Inhalte und Vermittlungspraktiken bürgerlicher Bildung und andererseits für proletarische

---

<sup>186</sup> Vgl. Dietrich 1998, S. 440

<sup>187</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 19-23

<sup>188</sup> Vgl. Dietrich 1998, S. 443ff

<sup>189</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 25ff

Erziehung. Die Schule wurde von ihm als Mikrokosmos und experimentelles Modell der angestrebten Zukunftsgesellschaft gesehen.<sup>190</sup>

### **3.7.2 Pädagogisches Konzept**

Der Lernprozess sei für Freinet ein tastendes Versuchen, durch das Kinder die Welt und sich selbst entdecken. Die traditionelle Schule lasse keinen Raum für diese selbstbestimmten Erkundungsversuche und hemme somit die Entwicklung der Kinder.<sup>191</sup> Lernen ist in Freinet-Schulen also hochgradig handlungsorientiert und selbstbestimmt. Kinder sollen erfahren, dass die Welt durch ihr Handeln veränderbar ist und Arbeit nicht nur für sich allein, sondern als Teil der Gemeinschaft stattfindet. Zentrale Merkmale der Freinet-Pädagogik sind also die Forcierung von Suchbewegungen, die Ermutigung zu Neugierde und die Unterstützung von Erfahrungslernen.<sup>192</sup>

Freinet betont in seinem pädagogischen Konzept den hohen positiven Wert zielgerichteter Arbeit an konkreten Problemen. Sein Arbeitsbegriff entspringt seiner politisch-marxistischen Orientierung und enthält daher für ihn ein Grundrecht des Menschen.<sup>193</sup> Die Freinet-Pädagogik scheint somit gewisse Elemente einer konstruktivistischen Struktur zu beinhalten, die durch systemische Vernetzung von Arbeitsbedürfnis, Arbeitsstrukturen, Arbeitstechniken und Arbeitsdokumenten im Lernprozess gekennzeichnet ist.<sup>194</sup> Als zentrale Aussage für Freinets Pädagogik gilt der Satz: „Durch das Leben soll für das Leben und durch die Arbeit gelernt werden.“ Unter Arbeit wird in diesem Zusammenhang eine physische und geistige für den Menschen sinnvolle Tätigkeit verstanden, die dem Individuum und der Gemeinschaft dient.<sup>195</sup>

---

<sup>190</sup> Vgl. Christadler 1985, S. 214

<sup>191</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 38f

<sup>192</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S.148

<sup>193</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 145ff

<sup>194</sup> Vgl. Kohlberg 2007, S. 69

<sup>195</sup> Vgl. Bruns 2001, S.42

Freinet verwehrt sich gegen ein sozialistisches Dogma und hält die Zukunft für offen und unbestimmt. Zentral erscheint für Freinet, dass Menschen selbstbestimmt über ihre Zukunft entscheiden können.<sup>196</sup> Freinet sprach sich für das Recht des Kindes auf Achtung aus und forderte Respekt vor der individuellen Eigenart jeder Person. Insofern lehnte er also jede Form von Normierung ab.<sup>197</sup> Sein Ziel war es, eine Schule ohne Klassenunterschiede und Privilegien für alle Kinder des Volkes zu schaffen.<sup>198</sup>

Arbeit wird bei Freinet selbst gewählt, wobei zur Ausstattung einer Freinet-Werkstatt eine Druckerpresse, ein Schreibcomputer, eine Dokumentensammlung, eine Arbeitsbibliothek und viele weitere Materialien gehören. Die Fächertrennung und die Jahrgangsklassen sind aufgehoben. Die Arbeit der SchülerInnen soll eine Verbindung von manueller, intellektueller und künstlerischer Tätigkeit darstellen und möglichst durch ein Werkstück beendet werden.<sup>199</sup> In Freinet Klassen gibt es individuelle Arbeit, bei der Kinder ihre Arbeit selbst planen und durchführen, und Gruppenarbeit, bei der Kinder gemeinsam an einem Projekt arbeiten. In beiden Fällen stehen die Prinzipien Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung an oberster Stelle. Die jungen Menschen sollen durch eine kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt in ihrer Bewusstseinsentwicklung gestärkt werden und dadurch gleichzeitig vor Indoktrination geschützt werden.<sup>200</sup>

Die Schülerkonferenz nach Célestin Freinet erscheint als praktikables Modell zur gemeinsamen Entscheidung für das „Was“ und „Wie“ des Unterrichts. Dieses Element vermittelt SchülerInnen demokratische Grundregeln wie Diskussion, Auseinandersetzung mit anderen Meinungen und Respekt vor Anderen.<sup>201</sup> Im Klassenforum der Freinet-Schulen soll Diskussions- und Kritikfähigkeit geübt werden, wobei Respekt und Toleranz dem Gesprächspartner gegenüber als zentrale Werte vermittelt werden.<sup>202</sup>

---

<sup>196</sup> Vgl. Freinet 1980, S. 116f

<sup>197</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 99

<sup>198</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 95

<sup>199</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 150

<sup>200</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 47

<sup>201</sup> Vgl. Laner 2007, S.15f

<sup>202</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 101

Der Klassenrat ist ein zentrales Element der Freinet-Pädagogik. Dieser trifft Entscheidungen über den Unterricht, Gestaltung der Klasse, Probleme, etc. und findet einmal pro Woche statt.<sup>203</sup> Der Klassenrat ist basisdemokratisch organisiert und Ämter werden in einem rotierenden System vergeben. Er stellt die grundlegenden Verhaltensregeln auf und setzt sich mit Konflikten auseinander. Er soll solidarisches Miteinander, Respekt, Achtung und Toleranz vermitteln und auch die Kritikfähigkeit der Kinder schulen.<sup>204</sup> Die SchülerInnen bestimmen also ihre Regeln selbst und sanktionieren selbige bei Missachtung über den Klassenrat.<sup>205</sup>

Freinet spricht sich gegen Schulbücher aus, da diese das Wissen der herrschenden Klasse vermitteln und den Kindern ein Glaube an die absolute Wahrheit des gedruckten Wortes suggeriert werde. Daher führte er die Schuldruckerei ein, in der die Kinder ihre Bücher und Zeitungen selbst produzieren können. Der Grundlehrstoff der Schulfächer ist in Freinet Klassen in Arbeitskarteien organisiert, die mit einer Aufgaben- und Lösungskarte Möglichkeit zur Selbstkontrolle anbieten.<sup>206</sup> Texte und Arbeiten der SchülerInnen werden zu einem Teil der Arbeitsbibliothek der Klasse. Die Druckerpresse dient der Vervielfältigung des freien Ausdrucks der Kinder und ermöglicht eine Veröffentlichung der Arbeiten. Didaktisch-Methodisch ermöglicht sie das Begreifen von Buchstaben und ein sinnhaftes Ordnen selbiger.<sup>207</sup>

Freinet wollte die schöpferische Ausdruckskraft von Kindern fördern und führte in seinen Klassen den freien Ausdruck als Möglichkeit zur kreativen Selbstentfaltung ein.<sup>208</sup> Unter Freiarbeit wird bei Freinet die individuelle Auseinandersetzung der Kinder mit einem selbstgewählten Werkstück verstanden. Form, Zeitpunkt und Inhalt werden von den jungen Menschen selbst bestimmt. Sie sollen dadurch lernen, sich selbst kreativ ausdrücken zu

---

<sup>203</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 156f

<sup>204</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 54f

<sup>205</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 108

<sup>206</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 50f

<sup>207</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 160ff

<sup>208</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 100



können. Die Ateliers in Freinet Klassen sollen dafür Raum und Materialien zu Verfügung stellen.<sup>209</sup>

Kommunikation spielt in der Freinet-Pädagogik eine große Rolle, da Freinet-Schulen schon zu Beginn des letzten Jahrhunderts internationale Partnerschulen und überregionale Lerngruppen hatten. Als zentrale Elemente der Freinet-Pädagogik gelten freier Text, Klassen- und Schulzeitung, Korrespondenz zwischen Freinetschulen und gemeinsame Untersuchungen (via Internet auch international), die dann präsentiert werden.<sup>210</sup> Nach *Bronkhorst* eignet sich die Freinet-Pädagogik insofern also sehr gut als Rahmen für den schulischen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie.<sup>211</sup>

Das Klassenzimmer entspricht bei Freinet eher einer Werkstatt, die das Leben vor der Schultür miteinbeziehen soll. Im Vordergrund steht nicht die Wiedergabe von Wissen, sondern das Verständnis für die selbstständige Erarbeitung von Wissen. „Öffentlichkeit“ in Form von Klassenrat, Partnerklasse und Erwachsenen spielt eine große Rolle, da hier Gruppenleben, Verantwortung und Entscheidungsprozesse stattfinden.<sup>212</sup> Die Raumgestaltung in Freinet-Klassen ist durch thematische Arbeitsecken, Ateliers und genügend Freiraum für die Kinder gekennzeichnet.<sup>213</sup>

Die Organisation des Unterrichts erfolgt durch einen Wochenarbeitsplan, bei dem jedes Kind seine Vorhaben für die Woche einträgt.<sup>214</sup> Der Morgenkreis findet vor jedem Unterricht statt und gibt der Lehrperson Auskunft über Interessen und Erfahrungen der Kinder, weiters stellen die SchülerInnen hier ihre individuelle Arbeitsplanung für den Tag vor.<sup>215</sup> Am Ende eines Schultages präsentieren die Kinder ihre Arbeiten in der Gruppe und diskutieren und kritisieren, wodurch die soziale Kompetenz geschult wird.<sup>216</sup> Der Unterricht soll

---

<sup>209</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 49

<sup>210</sup> Vgl. Bronkhorst 2007, S. 101ff

<sup>211</sup> Vgl. Bronkhorst 2007, S. 99

<sup>212</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 149

<sup>213</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 102

<sup>214</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 103

<sup>215</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 156f

<sup>216</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 168

nach Freinet sooft wie möglich in außerschulischen Einrichtungen der Umgebung stattfinden, um entdeckendes und lebensechtes Lernen zu ermöglichen.<sup>217</sup> Die Aufgabe der LehrerInnen besteht in der Begleitung des entdeckenden Lernens, die sich durch eine helfende, koordinierende und beratende Funktion äußert.<sup>218</sup>

### **3.7.3 Politische Aspekte der Freinet-Pädagogik**

Freinets Pädagogik liegt ein sozialistisches Weltbild zugrunde, das sich durch politische Aktivität in seiner Biographie offenbart.<sup>219</sup> Freinet sieht die Notwendigkeit, bei den Grenzen pädagogischen Handelns auf soziales und politisches Handeln zurückzugreifen.<sup>220</sup>

In Freinets Erziehungsmodell werden sozialistische und demokratische Elemente verbunden, wodurch seine Pädagogik als eine Form der politischen Bildung gesehen werden kann.<sup>221</sup> Die Pädagogik Freinets ist an den Werten Selbstbestimmung, Mitbestimmung, demokratischer Konsens und kooperative Gemeinschaft orientiert. Die Ablehnung von Hierarchien in seinem Schulkonzept kann als sozialistisches Element verstanden werden.<sup>222</sup> Demokratische Elemente in Freinets Pädagogik sind der Klassenrat, den jede Woche ein anderes Kind leitet und bei dem klassenalltägliche Dinge geplant und besprochen werden, Regeln festgesetzt werden und auch Kritik geübt wird, und die Wandzeitung, auf der Forderungen, Kritik und Lob festgehalten wird.<sup>223</sup>

*Bruns* sieht Freinets pädagogisches Konzept als eine Form der politischen Erziehung, bei der zur Mündigkeit hingeführt und ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben in kritischer Reflexion der Umwelt vermittelt werden

---

<sup>217</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 165

<sup>218</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 151f

<sup>219</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 17

<sup>220</sup> Vgl. Freinet 1980, S. 107

<sup>221</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 36

<sup>222</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 29

<sup>223</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 32f

soll.<sup>224</sup> Auch *Jörg* meint, dass jede Form von Freinet-Pädagogik immer auch politische Erziehung im Sinne demokratischer Spielregeln sei.<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 59f

<sup>225</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 109

## 4 Reformpädagogische Ansätze in Politischer Bildung und weiterführende Möglichkeiten

### 4.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Reformpädagogik und Politischer Bildung

Zunächst sollen nun Überschneidungen und Unterschiede zwischen allgemeinen reformpädagogischen Prinzipien und Konzepten Politischer Bildung analysiert werden.

Bildung wurde von ReformpädagogInnen als Mittel zur Beeinflussung des öffentlichen Lebens gesehen.<sup>226</sup> Diese Einschätzung wird mit einem Großteil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Politischer Bildung geteilt. *Deichmann, Gottschalch, Krammer, Henkenborg* und *Gagel* sehen mündige und aktive BürgerInnen mit politischem Bewusstsein als Zielsetzung politischen Unterrichts.<sup>227</sup> Insofern wird also auch durch Politische Bildung eine Einflussnahme auf das gesellschaftliche Leben im weitesten Sinne angestrebt.

Reformpädagogische Strömungen sprachen sich gegen das bürokratische Bildungssystem mit seiner Lehrstoffgläubigkeit, dem Frontalunterricht und dem Methodendrill aus. Auch die Überwindung der voneinander isolierten Schulgattungen kann als gemeinsames Ziel genannt werden.<sup>228</sup> Tendenziell wird auch in den Konzeptionen Politischer Bildung auf Methodenvielfalt geachtet,<sup>229</sup> wobei auch verstärkt auf interaktive Modelle gesetzt wird.<sup>230</sup> Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass die oben genannten Kritikpunkte der ReformpädagogInnen bis heute auch im Unterricht präsent sind, da sie in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder aufgegriffen werden.<sup>231</sup>

---

<sup>226</sup> Vgl. Rülcker 1998, S. 60

<sup>227</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 49, Vgl. Gottschalch 1969, S. 160ff, Vgl. Krammer 2008, S. 5, Vgl. Henkenborg 2009, S. 278, Vgl. Gagel 2000, S. 22f, Vgl. Reinhardt 2005, S. 17ff

<sup>228</sup> Vgl. Scheuerl 1998, S. 40ff

<sup>229</sup> Vgl. Sander 2005, S. 28ff, Vgl. Deichmann 2004, S. 66ff, Vgl. Gagel 2000, S. 79ff

<sup>230</sup> Vgl. Moegling 2007, S. 301ff, Vgl. Deichmann 2004, S. 119ff, Vgl. Reinhardt 2005, S. 54ff

<sup>231</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 47ff, Vgl. Gottschalch 1970, S. 77ff, Vgl. Ammerer/ Krammer/ Kühberger/ Windischbauer 2009, S. 5

In reformpädagogischen Didaktik-Modellen liegt der Großteil der Verantwortung für die Lernsituation bei den Lernenden. Das Potenzial der SchülerInnen muss von den ReformpädagogInnen wahrgenommen und berücksichtigt werden. Weiters stellen Handlungs- und Problemorientierungen wichtige Prinzipien des Unterrichts dar.<sup>232</sup> Die SchülerInnenorientierung findet sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Politischer Bildung in unterschiedlichen Ausprägungsgraden wieder. *Gagel* geht davon aus, dass Selektion und Reduktion des Stoffgebietes von den Lehrenden durchzuführen sei, wobei auf Interessen und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen ist.<sup>233</sup> Ähnlich argumentiert auch *Deichmann*, der LehrerInnen für die Auswahl eines Themas verantwortlich macht, wobei SchülerInnenorientierung für ihn ein wichtiges Grundprinzip darstellt.<sup>234</sup> *Lutter* hingegen sieht die Lernenden als didaktische Grundkategorie und fordert die konsequente Integration der SchülerInnenperspektiven in den Unterricht.<sup>235</sup> Auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenzniveaus in einer Klasse, die auch auf außerschulische Faktoren zurückzuführen sind, weist *Krammer* hin.<sup>236</sup> Handlungs- und Problemorientierung werden in nahezu der gesamten für diese Arbeit herangezogenen Literatur als grundlegende Prinzipien der Politischen Bildung angesehen.<sup>237</sup>

Kinder sollen in einem reformpädagogischem Umfeld relativ freie Entwicklung erfahren, die zu Selbstlernkompetenz, Selbstverantwortung, Selbstkontrolle und Teamfähigkeit führen soll.<sup>238</sup> Inwiefern Freiheit im Bildungsprozess an einer Regelschule eine Rolle spielt, bleibt fraglich. Allerdings wird in didaktischen Konzepten zur Politischen Bildung immer wieder darauf hingewiesen, dass die Selbstständigkeit der SchülerInnen in Gedanken und Handlungen und soziale Kompetenz anzustrebende Eigenschaften seien.<sup>239</sup>

---

<sup>232</sup> Vgl. Kohlberg 2007, S. 65ff

<sup>233</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 110ff

<sup>234</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 1ff

<sup>235</sup> Vgl. Lutter 2007, S. 76ff

<sup>236</sup> Vgl. Krammer 2008, S. 12f

<sup>237</sup> Vgl. Neumaier 2007, S. 292, Vgl. Deichmann 2004, S. 30ff, Vgl. Reinhardt 2005, S. 14f, Vgl. Krammer 2008, S. 6ff

<sup>238</sup> Vgl. Laner 2007, S.21

<sup>239</sup> Vgl. Deichmann 2004, S. 30ff, Vgl. Janssen 1977, S. 45ff, Vgl. Gottschalch 1970, S. 160ff

Demokratische Grundregeln, im Sinne von Abbau von Autorität und Vergrößerung von Freiheitsräumen sowie Partizipation, Interessensvertretung, Gemeinschaftssinn und Bürgeraktivität, spielen in reformpädagogischen Konzepten eine große Rolle.<sup>240</sup> Demokratische Prinzipien wie Partizipation, Gemeinschaftsorientierung, Interessensvertretung und BürgerInnenaktivität werden häufig in Konzepten zur Politischen Bildung angeführt.<sup>241</sup> Freiheitsvergrößernde Werte werden hingegen kaum genannt.

Reformpädagogische Bemühungen haben oftmals eine Aufklärung der BürgerInnen als Ziel, das durch Befreiung von Autoritäten, kritisches Denken und Zivilcourage ermöglicht werden soll.<sup>242</sup> Wenn Politische Bildung von einem emanzipatorischen Hintergrund aus betrachtet wird, decken sich diese Zielsetzungen mit den von *Hufer* angeführten Vorstellungen politischen Unterrichts, der zu Widerstands-, Kritik-, Solidaritäts- und Utopiefähigkeit führen soll.<sup>243</sup>

Die hier vorgenommene Analyse deckt sich weitgehend mit den Aussagen *Beutels*, der vor allem drei Ansätze politischer Bildung reformpädagogischen Ursprüngen zuordnet. Individualität und Selbsttätigkeit im Sinne einer starken erzieherischen Orientierung an Interessen und Veranlagungen der Jugendlichen bei der auch das Zutrauen von verantwortungsvollen Aufgaben eine Rolle spielt, fließen in Modelle für politischen Unterricht ein. Die reformpädagogische Orientierung „am Kind“ in Verbindung mit der Kritik repressiver Strukturen in Familie und Schule wird in didaktischen Konzeptionen politischer Bildung häufig aufgegriffen. Auch die praktische Umsetzung demokratischer Elemente im Schulleben entstammt reformpädagogischen Wurzeln.<sup>244</sup>

---

<sup>240</sup> Vgl. Bast 1996, S. 251f, Vgl. Rülcker 200a, S. 12

<sup>241</sup> Vgl. Henkenborg 2009, S. 278, Vgl. Deichmann 2004, S. 45f, Vgl. Hentig 1996, S. 206f

<sup>242</sup> Vgl. Rülcker 200a, S. 299

<sup>243</sup> Vgl. Hufer 2007, S. 146ff

<sup>244</sup> Vgl. Beutel 2007, S. 34f

## 4.2 Montessori-Pädagogik und Politische Bildung

Montessori-Pädagogik zielt darauf ab Verantwortungsbewusstsein für sich selbst, seine Mitmenschen, die Umwelt und zukünftige Generationen zu wecken.<sup>245</sup> Montessori forderte einen verstärkten Fokus auf charakterliche und persönliche Bildung, der zu einem verantwortungsbewussteren Umgang mit den Errungenschaften der Zivilisation führen soll.<sup>246</sup> Diese Sichtweise zeigt einen engen Bezug zur kritisch-emanzipatorischen Wahrnehmung Politischer Bildung auf.<sup>247</sup> In beiden Fällen wird eine reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im globalen System gefordert. Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit stellen in beiden Konzepten zentrale Elemente von Bildung dar.

Bei Montessori kommt den LehrerInnen lediglich eine Vermittlerrolle zwischen Kindern und Material zu, bei der sie Hilfe zur Selbsthilfe leisten.<sup>248</sup> Didaktische Konzepte zu Politischer Bildung schließen kaum an diese Vorstellung an. Im Zentrum der wissenschaftlichen Überlegungen zu politischem Unterricht steht nach wie vor die Lehrperson, auch wenn immer wieder auf SchülerInnenorientierung hingewiesen wird. Als Ursache für diesen Umstand wird die große Bedeutung des Materials und der vorbereiteten Umgebung in der Montessori-Pädagogik vermutet.

Erziehung zum Frieden beinhaltet nach Montessori Sensibilisierung für soziale Ungerechtigkeit, Abbau von Vorurteilen und Aggressivität, sowie Achtung vor allen Menschen.<sup>249</sup> *Heitkämper* nennt als Montessori-Materialien zur Friedenserziehung beispielsweise Dokumentationen, Zeitzeugenberichte, meditative Komponenten, Rollenspiele, Bearbeitung sozialer Konflikte, etc.<sup>250</sup> Frieden wird in der wissenschaftlichen Literatur nicht explizit als Zielsetzung Politischer Bildung genannt. Die Pädagogin hatte wohl einen anderen Zugang zu einer harmonischen Koexistenz der Menschen, als WissenschaftlerInnen denen bewußt ist, dass Frieden als politischer Begriff durchaus auch umstritten

---

<sup>245</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 75, Vgl. Fischer 2000, S. 75

<sup>246</sup> Vgl. Montessori 2000, S. 22f

<sup>247</sup> Vgl. Brand 2007, S. 236ff

<sup>248</sup> Vgl. Weinhäupl 2007, S. 86

<sup>249</sup> Vgl. Fischer 2000, S. 79ff

<sup>250</sup> Vgl. Heitkämper 2000, S. 173ff

ist. An dieser Stelle sei aber darauf hingewiesen, dass demokratisches Bewusstsein und aktive mündige BürgerInnen sehr wohl Zielsetzungen Politischer Bildung darstellen,<sup>251</sup> und die Methoden zur Erreichung dieser Vorstellungen Überschneidungen mit der Friedenserziehung Montessoris aufweisen. Insofern stellen die von *Heitkämper* genannten Materialien durchaus positive Anregungen für den Unterricht in Politischer Bildung dar.

Politische Bildung nach Montessori scheint für den Unterricht an Regelschulen aus mehreren Gründen wenig praktikabel. Zunächst stellt die Montessori-Pädagogik ein sehr strenges Konzept dar, dass nur von eigens ausgebildeten PädagogInnen in Verbindung mit lizenziertem Material praktiziert werden darf. Auch das Konzept der jahrgangsübergreifenden Klassenverbände scheint schwer umsetzbar. Es wird also der Analyse *Haberls* zugestimmt, dass es aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen schwierig sei Montessori-Methoden in das öffentliche Schulwesen zu integrieren.<sup>252</sup>

Allerdings lassen sich in eklektischer Form einige Aspekte der Montessori-Pädagogik als wertvolle Anregungen für den Unterricht in Politischer Bildung verwenden. Ein Raum voller Materialien zur Politischen Bildung, wie etwa die von Heitkämper vorgeschlagenen, ein Computer mit Links zu diversen Themen und Informationsseiten, eine „Politische Bibliothek“, Unterrichtsmaterialien für Politische Bildung (die eigentlich für LehrerInnen gedacht sind), wäre ein Beispiel für die praktische Anwendung von Montessori-Prinzipien. Weiters könnten sich LehrerInnen im politischen Unterricht bemühen, die Selbsttätigkeit der Kinder zu fördern, indem sie sich selbst als zentrale Gestaltungsmacht des Lernprozesses zurücknehmen.

---

<sup>251</sup> Vgl. Henkenborg 2009, S. 278, Vgl. Deichmann 2004, S. 45f, Vgl. Hentig 1996, S. 206f

<sup>252</sup> Vgl. Haberl 2005, S. 229



### 4.3 Korczak-Pädagogik und Politische Bildung

Korczak fordert im pädagogischen Umgang mit Kindern ein gerechtes, demokratisches und ehrliches Verhalten. Eine kritische Reflexion der Beziehungen auch im Sinne der Selbsterkenntnis sei für PädagogInnen unumgänglich.<sup>253</sup> Die Rolle der LehrerInnen wird in Zusammenhang mit Politischer Bildung eher kritisch hinterfragt, wobei die größte Problematik in Ausbildungsdefiziten gesehen wird.<sup>254</sup> Die Erfüllung von Korczaks Forderungen bezüglich des pädagogischen Verhaltens ist dementsprechend hochgradig von der Lehrperson abhängig. Gerechtigkeitsempfinden vor allem im sozialen Sinn und demokratisches Verhalten stellen zwar deklarierte Lehrziele dar, es wird jedoch kaum darauf hingewiesen, dass LehrerInnen vor allem auch durch ihre Vorbildwirkung im Unterricht Einfluss auf die Entwicklung dieser Werte bei Kindern nehmen. Es fällt auf, dass Ehrlichkeit auch im Sinne von Authentizität kaum Erwähnung in der Literatur zu Politischer Bildung findet.

Kinder haben nach Korczak eine positive Disposition für demokratisch-gemeinschaftliche Strukturen, daher werden macht- und herrschaftsorientierte Erziehungsstile abgelehnt.<sup>255</sup> Korczak stellt hier eine These auf, die wohl nur durch umfangreiche Studien über einen langen Zeitraum hinweg belegbar erscheinen. Hier wirkt die Aussage *Gagel's* zutreffend nach der die persönlichen Wertevorstellungen der Lehrperson sich immer auf eine pädagogische Situation auswirken.<sup>256</sup> Allerdings findet sich dieses kritische antiautoritäre Denken insbesondere im emanzipatorischen Verständnis von Bildung wieder.<sup>257</sup>

Korczak praktizierte in seinem Waisenhaus eine demokratische Selbstverwaltung, die als Vorbereitung für aktive Partizipation als BürgerInnen gesehen werden kann.<sup>258</sup> Die eigenverantwortliche Selbsttätigkeit der Menschen im politischen System erscheint auch in zahlreichen Konzepten der

---

<sup>253</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 151f, Vgl. Korczak 1970, S. 151

<sup>254</sup> Vgl. Hentig 1996, S. 209, Vgl. Janssen 1977, S.48, Vgl. Gottschalch 1969, S.65, Vgl. Hämmerle/ Sandner/ Sickinger 2009, S. 372

<sup>255</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 163f

<sup>256</sup> Vgl. Gagel 2000, S. 271ff

<sup>257</sup> Vgl. Adorno 2006, S. 12ff, Vgl. Heydorn 1970, S. 8f

<sup>258</sup> Vgl. Hermeier 2006, S. 212ff

Politischen Bildung als Wunschvorstellung.<sup>259</sup> Hier deckt sich also ein Ziel des Reformpädagogens mit dem der Didaktik Politischer Bildung.

Korczak forderte bereits im Jahr 1919 eine Charta der Kinderrechte,<sup>260</sup> wie sie erst 40 Jahre später von den Vereinten Nationen deklariert werden sollte. Korczak hat also zu einer Entwicklung beigetragen, die für den aktuellen Unterricht bereits als Selbstverständlichkeit betrachtet wird und daher kaum mehr Erwähnung in der einschlägigen Literatur bedarf.

Die Anforderungen, die Korczak an PädagogInnen stellt, erscheinen aus der tendenziell negativ behafteten Wahrnehmung der Ausbildungslage für LehrerInnen heraus, eher schwierig zu erfüllen. Allen aktuellen Einschätzungen ist gemein, dass hohe Ansprüche an Lehrpersonen im emotionalen, sozialen und inhaltlichen Bereich festgestellt werden. Im Sinne Korczaks müsste in der LehrerInnenausbildung ein verstärkter Fokus auf Selbstreflexion und Bewusstseinsbildung gelegt werden. Dies würde eine Umstellung des Studienplans für LehrerInnen mit einer Neuausrichtung hin zu emotionalen und sozialen Selbsterfahrungsschwerpunkten erfordern, die durchaus positive Konsequenzen mit sich bringen könnte, jedoch aufgrund der politisch-universitären Rahmenbedingungen hochgradig unwahrscheinlich erscheint. Die pädagogischen Prinzipien Korczaks scheinen sich recht gut für die Umsetzung in der Politischen Bildung zu eignen. Seine demokratisch-gemeinschaftlich orientierte Didaktik, die sich vor allem in der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung auswirkt, kann auch für den Unterricht an Regelschulen als praktikabel erachtet werden. Eine Form von Selbstverwaltung im „Mikrokosmos“ der Klassengemeinschaft (auf Schulebene wäre die Umsetzung wieder unrealistisch) erscheint durchaus umsetzbar und würde die unmittelbare Erfahrung demokratischer Partizipation mit sich bringen.

---

<sup>259</sup> Vgl. Henkenborg 2009, S. 278, Vgl. Deichmann 2004, S. 45f, Vgl. Hentig 1996, S. 206f

<sup>260</sup> Vgl. Korczak 1967, S. 40

## 4.4 Freinet-Pädagogik und Politische Bildung

Freinet-Pädagogik stellt eine Verbindung aus demokratischen und sozialistischen Elementen dar. Die Selbstverwaltung der Klasse und die Förderung von Diskussion und Kritik können als demokratische Aspekte gesehen werden. Die Ablehnung von Hierarchien entstammt wohl eher Freinets sozialistischem Weltbild.<sup>261</sup> Auch an dieser Stelle wird wiederum deutlich, dass die persönlichen Dispositionen und Wertehaltungen eines Pädagogen starke Auswirkungen auf seine Lehrtätigkeit haben. Freinets Ansätze zur demokratischen Gestaltung des Schullebens passen zur Zielsetzung des „Demokratie-Lernens“ in der Politischen Bildung.<sup>262</sup> Hierarchien wiederum werden in didaktischen Konzepten zu Politischem Unterricht kaum hinterfragt, das Machtgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist in der Regelschule nach wie vor vorhanden.

Erfahrungslernen, Selbstbestimmung und zielgerichtete Arbeit an konkreten Problemen stellen zentrale Aspekte der Freinet-Pädagogik dar.<sup>263</sup> Im weitesten Sinne lassen sich didaktische Prinzipien wie SchülerInnen-, Handlungs-, und Problemorientierung<sup>264</sup> in der Politischen Bildung daraus ableiten. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass die konkrete Umsetzung derartiger Methoden in Freinet-Klassen sicher intensiver erfolgt, als beispielsweise in einem Gymnasium in Österreich. Vereinzelte Projekte wie die Politik-Werkstatt von Moegling<sup>265</sup> in Deutschland und die Demokratie-Werkstatt in Wien stellen diesbezüglich leider eher Ausnahmen dar.

Kommunikation spielt in Freinet-Klassen eine grosse Rolle. Klassen- und Schulzeitung, sowie der internationale Austausch mit anderen SchülerInnen sind fixe Bestandteile des Schulalltags.<sup>266</sup> Die Herstellung von Öffentlichkeit durch verschiedene Medien wird zwar punktuell in der Politischen Bildung

---

<sup>261</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 36ff

<sup>262</sup> Vgl. Henkenborg 2009, S. 278, Vgl. Deichmann 2004, S. 45f, Vgl. Hentig 1996, S. 206f

<sup>263</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 145ff

<sup>264</sup> Vgl. Neumaier 2007, S. 292, Vgl. Deichmann 2004, S. 30ff, Vgl. Reinhardt 2005, S. 14f, Vgl. Krammer 2008, S. 6ff

<sup>265</sup> Vgl. Moegling 2007, S. 301-316

<sup>266</sup> Vgl. Bronkhorst 2007, S. 101ff

immer wieder aufgegriffen, sie stellt jedoch keinen didaktischen Grundsatz dar. Auch internationale Vernetzungsarbeit ist kein integraler Bestandteil des Politischen Unterrichts, obwohl ein diesbezüglicher Ansatz einen positiven Beitrag zu Weltoffenheit, Akzeptanz und Toleranz darstellen könnte.

Freinet-PädagogInnen sollen entdeckendes Lernen begleiten und eine helfende, koordinierende und beratende Funktion einnehmen.<sup>267</sup> Ähnlich wie bei Montessori nimmt die Lehrperson in Freinet-Klassen nicht die zentrale Stellung, wie sie in Regelschulen üblich ist, ein.

Freinet verwehrt sich gegen jede Form von Indoktrination und Normierung. Er sprach sich für das Recht des Kindes aus, frei über seine Zukunft entscheiden zu können und mit Achtung und Respekt behandelt zu werden.<sup>268</sup> Diese Forderungen weisen einen engen Bezug zu den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses<sup>269</sup> auf. Das dort genannte Überwältigungsverbot steht in engem Zusammenhang mit Freinets Ablehnung gegenüber jeglicher Form von Manipulation an der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Die Entscheidungsfreiheit von Kindern erscheint nach wie vor von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen determiniert. Achtung und Respekt sind Werte, die spätestens nach der Deklaration der Kinderrechte eine Selbstverständlichkeit im pädagogischen Umgang darstellen sollten.

In Anlehnung an *Bruns*<sup>270</sup> und *Jörg*<sup>271</sup> wird festgestellt, dass Freinet-Pädagogik zahlreiche Elemente Politischer Bildung in sich trägt. Insofern lassen sich diverse Aspekte daraus als produktive Anregungen für Politischen Unterricht in Regelschulen aufgreifen. Die Selbstverwaltung der Klasse und die praktische Anwendung demokratischer Prinzipien im Schulalltag können hier als ein Beispiel genannt werden. Auch ein projektorientierter Ansatz, der selbstbestimmte Arbeit der SchülerInnen an einem Problem in den Vordergrund stellt, könnte aus der Freinet-Pädagogik abgeleitet eine

---

<sup>267</sup> Vgl. Eichelberger 2008, S. 151

<sup>268</sup> Vgl. Freinet 1980, S. 116f, Vgl. Jörg 1995, S. 99

<sup>269</sup> Vgl. Reinhardt 2005, S. 30f, Vgl. Scherb 2007, S. 32-36

<sup>270</sup> Vgl. Bruns 2001, S. 59f

<sup>271</sup> Vgl. Jörg 1995, S. 109

Bereicherung für die Methodik Politischer Bildung darstellen. Der verstärkte Einsatz von Medien, im Sinne einer Möglichkeit zur Herstellung von Öffentlichkeit und zur kritischen Auseinandersetzung mit virtuellen und Printmedien, kann ebenfalls als positive Anregung gesehen werden.

## 5 Conclusio

Es finden sich also zahlreiche Parallelen zwischen allgemeinen reformpädagogischen Grundprinzipien und wissenschaftlichen Vorstellungen Politischer Bildung. In beiden Fällen wird Bildung als eine Form der gesellschaftlichen Einflussnahme gesehen. Handlungs-, Problem-, sowie SchülerInnenorientierung stellen didaktische Grundlagen dar. Selbstständigkeit und soziale Kompetenz werden als erstrebenswerte SchülerInnenkompetenzen erachtet. In beiden pädagogischen Richtungen spielt demokratisches Verhalten, im Sinne von Partizipation, Interessensvertretung, BürgerInnenaktivität und Gemeinschaftssinn, eine grosse Rolle. Mit einem emanzipatorischen Verständnis von Politischer Bildung decken sich auch die reformpädagogischen Forderungen nach Befreiung von Autoritäten, kritischem Denken und Zivilcourage. Der Aspekt der Freiheit zeigt wiederum deutlich, wie unterschiedlich an die kindliche Bewusstseinsentwicklung herangegangen wird. Freie Selbstentfaltung und die Vergrößerung von Freiheitsräumen sind zentrale Bestandteile reformpädagogischer Konzepte, finden jedoch im wissenschaftlichen Verständnis von Politischer Bildung kaum Resonanz. Frontalunterricht und das bürokratische Bildungssystem stellen bis heute Rahmenbedingungen des Unterrichts an Regelschulen dar.

Montessori-Pädagogik teilt mit einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis von Politischer Bildung die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Montessoris Schwerpunkt auf Friedenserziehung deckt sich nicht explizit mit Konzepten der Politischen Bildung. Dennoch weisen einige Methoden und Zielsetzungen dieses Aspekts der Montessori-Pädagogik starke Ähnlichkeit mit Ansätzen zu demokratischer Bewusstseinsbildung auf. Einen wesentlichen Unterschied stellt die Rolle der LehrerInnen dar. Während sie bei Montessori lediglich VermittlerInnen zwischen SchülerInnen und Material darstellen, fällt ihnen in Konzepten der Politischen Bildung nach wie vor die zentrale Gestaltungsmacht zu. Eben dieser Aspekt bietet eine mögliche Anregung, die Entscheidungsgewalt von PädagogInnen im Politischen Unterricht zu überdenken und den oftmals angesprochenen Ansatz der SchülerInnenorientierung auszubauen. Weiters könnte die Idee der vorbereiteten Umgebung in adaptierter Form aufgegriffen werden. Ein Raum

zur Politischen Bildung mit zahlreichen anregenden Materialien, in dem SchülerInnen frei wählen können, womit sie sich beschäftigen wollen, wäre eine Möglichkeit reformpädagogisches Denken in Politische Bildung einfließen zu lassen.

In der Pädagogik Korczaks finden sich vor allem in Zielsetzungen wie Gerechtigkeitsempfinden, demokratisches Verhalten, Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit und aktive BürgerInnen, Parallelen zur Politischen Bildung. Die Ablehnung von Macht- und Herrschaftsorientierung im Unterricht wird mit einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis von Politischer Bildung geteilt. Unterschiede lassen sich wiederum in den Anforderungen an die PädagogInnen feststellen. Korczak fordert ein gerechtes, demokratisches und ehrliches Verhalten von LehrerInnen, das im derzeitigen Schulsystem hochgradig von der individuellen Bereitschaft der Lehrperson zu einer derartigen Haltung im Unterricht abhängig ist, da es keinerlei Vorgaben oder strukturelle Unterstützung zur sozialen und emotionalen Haltung von LehrerInnen gibt. Eine Anregung könnte dementsprechend die Neuausrichtung der LehrerInnenausbildung sein. Anleitungen zur Selbstreflexion und neue Schwerpunkte im Studium, die emotionale und soziale Kompetenz fördern, wären Beispiele für eine pädagogische Neuorientierung im Sinne Korczaks. Dieser Ansatz weist auch deutliche Ähnlichkeit mit der Forderung wissenschaftlicher Literatur in Bezug auf die Rolle der LehrerInnen auf, die eine Überarbeitung des Ausbildungssystems verlangt. Eine weitere Möglichkeit zur Nutzung der Korczak-Pädagogik für Politische Bildung ist die demokratische Selbstverwaltung der Klasse.

Das pädagogische Konzept Freinets weist vor allem in Bezug auf SchülerInnen-, Handlungs-, und Problemorientierung Ähnlichkeit zu Konzepten Politischer Bildung auf. Auch seine Ablehnung von Indoktrination und Normierung findet sich im Beutelsbacher Konsens, der als Grundlage jedes Politischen Unterrichts gilt, wieder. Die Erlernung demokratischer Prinzipien als Zielsetzung stellt eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Freinet-Pädagogik und Politischer Bildung dar. Die kritische Auseinandersetzung mit Autoritäten und Hierarchien bei Freinet findet sich insbesondere bei VertreterInnen eines kritisch-emanzipatorischen Verständnisses von Politischer Bildung wieder.

Unterschiedlich wird wiederum die Rolle der LehrerInnen gesehen, die bei Freinet nur eine begleitende Funktion übernehmen. Auch die Herstellung von Öffentlichkeit und die internationale Vernetzung von Klassen werden in Konzepten zur Politischen Bildung kaum angesprochen. In Freinets pädagogischen Vorstellungen wird ein Freiheitsanspruch der kindlichen Entwicklung gegenüber vertreten, der in der wissenschaftlichen Literatur zu Politischer Bildung kaum aufscheint. Ähnlich wie bei Korczak kann die demokratische Selbstverwaltung der Klasse als Anregung für den politischen Unterricht verstanden werden. Weiters wäre im Sinne Freinets die Methode selbstbestimmter Projektarbeit für Politische Bildung vorstellbar. Die Auseinandersetzung mit Medien, vor allem durch aktive Auseinandersetzung damit und Herstellung von Öffentlichkeit durch die SchülerInnen, kann als weitere reformpädagogische Anregung gesehen werden. Internationale Vernetzung zwischen Schulklassen könnte sicherlich auch einen positiven Beitrag zu Politischer Bildung leisten.

Reformpädagogische Ansätze sind also zahlreich in Konzepten zu Politischer Bildung vertreten. Die vorliegende Arbeit hat die von *Beutel* in einem Artikel angesprochene These bestätigt, dass zahlreiche Elemente des politischen Unterrichts auf reformpädagogische Wurzeln zurückzuführen sind. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass insbesondere die Konzepte Montessoris, Korczaks und Freinets bereichernde Möglichkeiten zur weiteren Integration reformpädagogischer Ideen in die Didaktik und Methodik Politischer Bildung bieten. Eine vertiefende Auseinandersetzung in diese Richtung wäre wünschenswert, diese Arbeit stellt einen ersten Ansatz dar.



## 6 Quellenverzeichnis

Adorno, Theodor W.(1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Frankfurt am Main. 1970. S. 92–109

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main

Althusius, Johannes (1603): Über Politik und Schule. In: Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 31-50

Ammerer, Heinrich (2009): Zur Situation der Politischen Bildung in Österreich. In: Ammerer, Heinrich/ Krammer, Reinhard/ Windischbauer, Elfriede (Hrsg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien S. 2-4

Ammerer, Heinrich/ Krammer, Reinhard/ Kühberger, Christoph/ Windischbauer, Elfriede (2009): Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: Ammerer, Heinrich/ Krammer, Reinhard/ Windischbauer, Elfriede (Hrsg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien. S. 5-9

Bast, Roland (1996): Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik. Dortmund

Beutel, Wolfgang (2007): Reformpädagogik und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Band 1. Konzeptionen Politischer Bildung. Hohengehren. S. 31-40

Brand, Ulrich (2007): Globalisierung als Projekt und Prozess. Neoliberalismus, Kritik der Globalisierung und die Rolle politischer Bildung. In: Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster. S. 228-244

Bronkhorst, John (2007): Freinet und die Neuen Medien. In: Eichelberger, Harald/ Laner Christian (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Innsbruck. S. 99-106

Bruns, Angélique (2001): Demokratie und soziale Gerechtigkeit. Die pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire. Oldenburg

Christadler, Marieluise (1985): Célestin Freinet und Adolf Reichwein. Gesellschaftsveränderung durch Volkserziehung? In: Christadler, Marieluise (Hrsg.): Die geteilte Utopie. Sozialisten in Frankreich und in Deutschland. Biografische Vergleiche zur politischen Kultur. Opladen. S. 197-217

Condorcet, M.J.A. Nicolas Caritat Marquis de (1792): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtwesens. In: Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 130-134

Deichmann, Carl (2004): Lehrbuch Politikdidaktik. München

Dietrich, Ingrid (1998): Zur Rezeption der Freinet-Pädagogik in Deutschland. In: Rülcker, Tobias/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern. S. 440-453

Dvořák, Johann (1995): Über Erwachsenenbildung, Demokratie und die moderne Lebensweise. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Heft 4/1995. S. 8-13

Dvořák, Johann (2001): Intellektuelle Avantgarde in Wien und das Schulreformwerk von Dr. Eugenie Schwarzwald. In: Zweieauer, Charlotte/ Eichelberger, Harald (Hrsg.): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Wien. S. 291-314

Dvořák, Johann (2005): Demokratie, Wissenschaft und Bildungsreform in der 1. Republik. In: Susanne Blumesberger (Hrsg.): Helene Scheu-Riesz (1880 - 1970). Eine Frau zwischen zwei Welten. Wien. S. 110-121

Eichelberger, Harald (2008): Freiheit für die Kinder – Freiheit für die Schule. Innsbruck

Fischer, Reinhard (2000): Soziale Erziehung, kosmische Erziehung, Friedenserziehung. Die Bedeutung der sozialen Erziehung in der Montessori-Pädagogik. In: Ludwig, Harald/ Fischer, Reinhard/ Heitkämper, Peter (Hrsg.):

Erziehung zum Frieden für Eine Welt. Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster. S. 75-91

Freinet, Célestin (1980): Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. (Hrsg. Boehncke, Heiner/ Henning, Christoph) Reinbek

Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen

Germ, Alfred (2009): Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Alltagsverständnis, Disziplinverständnis, Bildungsauftrag und Ökonomisierung – Unterrichten im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Saarbrücken

Glöckel, Otto (1939): Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform. Zürich

Gottschalch, Wilfried (1969): Soziales Lernen und politische Bildung. Frankfurt am Main

Gottschalch, Wilfried (1970): Zur Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt am Main

Haberl, Herbert (2005): Verbreitung der Montessori-Pädagogik – strategische Überlegungen. In: Fischer, Reinhard/ Heitkämper, Peter (Hrsg.): Montessori Pädagogik aktuelle und internationale Entwicklungen. Münster. S. 224-231

Haller, Carl Ludwig von (1834): Über zweckmäßige Schulanstalten. In: Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main. S. 255-258

Heitkämper, Peter (2000): Vorschläge zu Montessori-Friedenserziehungs-Materialien für die Schule. In: Ludwig, Harald/ Fischer, Reinhard/ Heitkämper, Peter (Hrsg.): Erziehung zum Frieden für Eine Welt. Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster. S. 170-183

Henkenborg, Peter (2009): Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Politische Bildung revisited (2009/3). Wien. S. 277-292

Hentig v., Hartmut (1996): Bildung. München

Hermeier, Philipp (2006): Die politische Relevanz der Erziehung bei Janusz Korczak. Göttingen

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main

Heydorn, Heinz-Joachim/ Koneffke, Gernot (1973): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Zur Pädagogik der Aufklärung. München

Hufer, Klaus-Peter (2007): Emanzipation und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Band 1. Konzeptionen Politischer Bildung. Hohengehren. S. 141-149

Hämmerle, Kathrin/ Sandner, Günther/ Sickinger, Hubert (2009): Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Politische Bildung revisited (2009/3). Wien. S. 357-372

Janssen, Bernd (1977): Praxisberichte aus der Hauptschule. Politische Pädagogik zwischen Illusion und Realität. Frankfurt am Main

Jörg, Hans (1995): Meine Begegnung mit Freinet und der Freinet-Pädagogik. In: Hellmich, Achim/ Teigeler, Peter (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Basel. S. 93-113

Kapp, Friedrich (1848): Aufruf zur Umgestaltung der deutschen Nationalerziehung. In: Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 351-355

Kohlberg, Wolf Dieter (2007): Die Modernität der Reformpädagogik – konstruktivistisch-neurophysiologisch begründet. In: Eichelberger, Harald/

Laner Christian (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. 2007. Innsbruck. S. 64-83

Korczak, Janusz (1967): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen

Korczak, Janusz (1970): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung. Band 29. Wien. S. 5-14

Laner, Christian (2007): Die Reform des Bildungswesens nach den Modellen der Reformpädagogik. In: Eichelberger, Harald/ Laner Christian (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. 2007. Innsbruck. S. 11-23

Liebknecht, Wilhelm (1872): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. In: Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 472-481

Lutter, Andreas (2007): Schülervorstellungen. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung – Forschung und Bildungsbedingungen. Band 4. Baltmannsweiler. S. 74-80

Moegling, Klaus (2007): Wirtschafts- und Sozialpolitik unter dem Aspekt forschenden Lernens – ein Politikwerkstatt-Projekt eines Leistungskurses im Fach „Politik und Wirtschaft“. In: Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster. S. 301-319

Montessori, Maria (2000): Neue Welt und Erziehung. In: Ludwig, Harald/ Fischer, Reinhard/ Heitkämper, Peter (Hrsg.): Erziehung zum Frieden für Eine Welt. Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. Münster. S. 19-28

Neumaier, Peter (2007): Staat oder Wirtschaft – wer qualifiziert die Lehrer für ökonomische Bildung. Eine fallbezogene Problemskizze. In: Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster. S. 288-294

Neurath, Otto (1928): Lebensgestaltung und Klassenkampf. Berlin

Oelkers, Jürgen (1989): Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der "Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914. In: Herrmann, Ulrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel. S. 195-219

Oelkers, Jürgen (1999): Reformpädagogik. Aktualität und Historie. In: Böhm, Winfried/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg. S. 23-48

Rang, Brita/ Leenders, Héléne (1998): Die politische Karriere der Montessori-Pädagogik in Italien, den Vereinigten Staaten und den Niederlanden im Interbellum. In: Rülcker, Tobias/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern. S. 377-406

Reinhardt, Sybille (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin

Rülcker, Tobias (1998): Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: Rülcker, Tobias/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern. S.59-84

Rülcker, Tobias (2000) a: Demokratische Reformpädagogik. Eine Einführung. In: Neuhäuser, Heike/ Rülcker, Tobias (Hrsg.): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main. S. 11-42

Rülcker, Tobias (2000) b: „Wir dürfen den Blick von den Tatsachen nicht ablenken“. Zur Auseinandersetzung der deutschen Pädagogik mit dem Nationalsozialismus nach 1945. In: Neuhäuser, Heike/ Rülcker, Tobias (Hrsg.): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main. S. 287-302

Rydl, Karl (2005): Der Freiheitsbegriff in der Erziehung und die Montessori-Methode. In: Fischer, Reinhard/ Heitkämper, Peter (Hrsg.): Montessori Pädagogik aktuelle und internationale Entwicklungen. Münster. S. 91-102

Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach. S. 13-47

Schaar, Katrin (1998): Reformpädagogische Ansätze in der Umweltbildung. In: Rülcker, Tobias/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern. S. 492- 511

Scheuerl, Hans (1998): Reformpädagogik – Kontinuität und Gegensätze. In: Rülcker, Tobias/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern. S. 37-58

Schulz-Benesch, Günter (1995): Zur Geschichte und Aktualität der Montessori-Pädagogik. In: Hellmich, Achim/ Teigeler, Peter (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Basel. S. 61-75

Schwarzer, Steve/ Zeglovits, Eva (2009): Wissensvermittlung, politische Erfahrung, Politisches Bewußtsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Politische Bildung revisited (2009/3). Wien. S. 325-340

Seckendorff, Veit Ludwig von (1656): Über Fürstenregiment und Schule. In: Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 59-69

Stiehl, Ferdinand (1854): Regulativ betreffend den Unterricht in preußischen Volksschulen. In: Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 314-317

Ullrich, Heiner (1998): Ursprungsdenken vom Kinde aus – Über die widersprüchliche Modernität des reformpädagogischen Grundmotivs. In: Rülcker, Tobias/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern. S. 241- 259

Weinhäupl, Willi (2007): Montessori an der Regelschule. In: Eichelberger, Harald/ Laner Christian (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. 2007. Innsbruck. S. 84-98

Wilhelm II (1889): Erlaß zur Bekämpfung sozialistischer und kommunistischer Ideen durch die Schule und Ausführungsbestimmungen. In: Michael, Berthold/

Schepp, Heinz-Hermann (1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 408-413

Wolf, Andrea (1998): Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Wolf, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in Schulen“. Wien



## 7 Anhang

### 7.1 Lebenslauf

#### **Persönliche Daten:**

Name: Heidelinde Luger  
Adresse: Sommarugagasse 3/5 1180 Wien  
Telefon: 0043 6509227555  
Mail: heidi.luger@gmx.at  
Geburtsdatum: 10. Juni 1982

#### **Ausbildungen:**

Seit 2007 Diplomstudium Politikwissenschaft, Universität Wien  
2006-2009 Studium „Europäische Wirtschaft und Unternehmensführung“ mit Bachelor am 14.7.2009, FH des bfi Wien  
2003-2006 Ausbildung zur Behindertenpädagogin mit Diplom am 10.5.2006, Lehranstalt für heilpädagogische Berufe der Caritas der Erzdiözese Wien  
2002-2003 Diplomstudium Russisch, Universität Wien  
2001-2002 Diplomstudium Psychologie, Universität Wien  
1992-2000 Neusprachliches Gymnasium mit Matura am 7.7.2000, BGRG Geblergasse 1170 Wien  
1988-1992 Volksschule der Barmh. Schwestern, Antonigasse 1180 Wien

#### **Berufliche Tätigkeiten:**

- Seit April 2009 Behindertenbetreuerin in der Wohngemeinschaft Steinergasse für Kinder mit Schwer- und Mehrfachbehinderung, Evangelisches Diakoniewerk
- Dezember 2008 Verkäuferin am Wiener Christkindlmarkt
- September-  
November 2008 Praktikantin bei der Bundespartei „Die Grünen“

- September 2006-  
August 2008      Behindertenbetreuerin im Tageszentrum Süd für Menschen mit Schwer- und Mehrfachbehinderung, Caritas der Erzdiözese Wien
- September 2006-  
März 2007      Jobcoaching und Wegtrainerin, Wiener Integrationsnetzwerk
- Juli und  
August 2006      Behindertenbetreuerin auf Urlaubsaktionen, Caritas Eisenstadt
- November 2005-  
November 2006      Familienpraktikum bei einem Mädchen mit schwerer körperlicher und geistiger Behinderung
- Oktober 2005-  
Mai 2006      Praktikantin in der Wohngemeinschaft Steinergasse, Evangelisches Diakoniewerk
- Mai-  
September 2006      Schankhilfe bei Fußballspielen und Konzerten, Verkehrsbüro
- Oktober 2004-  
Juni 2005      Praktikantin im Clara-Fey-Kinderdorf
- Oktober 2003-  
Juli 2004      Praktikantin im Tageszentrum Süd für Menschen mit Schwer- und Mehrfachbehinderung, Caritas der Erzdiözese Wien
- Juli 2002      Betreuerin auf einem Ferienlager, Wiener Kinder- und Jugenderholung
- November 2001-  
Juli 2002      Verkäuferin, DM-Drogeriemarkt
- September 2000-  
Juli 2001      Freiwilliges Soziales Jahr, Behindertenbetreuerin, Behindertendorf Altenhof am Hausruck
- Juli 2000      Betreuerin auf einem Ferienlager, Österreichisches Jugendrotkreuz

- Juli 1999                      Betreuerin auf einem Ferienlager, Österreichisches Jugendrotkreuz
- 1996-2000                    Mitarbeit beim Wiener Jugendrotkreuz

## 7.2 Abstract

Die Diplomarbeit „Reformpädagogik und Politische Bildung – bestehende Ansätze und alternative Konzepte“ ist an der interdisziplinären Schnittstelle zwischen Politikwissenschaft und Pädagogik einzuordnen. Diese Arbeit setzt sich mit der wissenschaftlichen Literatur zu Politischer Bildung auseinander und versucht herauszufinden, inwiefern reformpädagogische Zugänge darin zu finden sind, und wie eine verstärkte Integration ausgewählter reformpädagogischer Ansätze in Konzeptionen zu Politischer Bildung aussehen könnte. Es wurde eine vergleichende Analyse wissenschaftlicher Literatur in Bezug auf Politische Bildung und Reformpädagogik vorgenommen.

Nach einer einführenden Vorstellung des Themas Politische Bildung, werden Geschichte und Prinzipien der Reformpädagogik beschrieben, wobei auf die PädagogInnen Montessori, Korczak und Freinet näher eingegangen wird. Im Anschluss werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen reformpädagogischen Ansätzen und Konzepten zu Politischer Bildung herausgearbeitet.

Die Analyse zeigt, dass sich zahlreiche Parallelen zwischen allgemeinen reformpädagogischen Grundprinzipien und wissenschaftlichen Vorstellungen Politischer Bildung finden. Montessori-Pädagogik teilt mit einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis von Politischer Bildung die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit und sozialer Gerechtigkeit. In der Pädagogik Korczaks finden sich vor allem in Zielsetzungen wie Gerechtigkeitsempfinden, demokratisches Verhalten, Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit und aktive BürgerInnen, Parallelen zur Politischen Bildung. Das pädagogische Konzept Freinets weist vor allem in Bezug auf SchülerInnen-, Handlungs-, und Problemorientierung Ähnlichkeit zu Konzepten Politischer Bildung auf. Es wurde gezeigt, dass reformpädagogische Ideen bereichernde Möglichkeiten zur weiteren Integration in die Didaktik und Methodik Politischer Bildung bieten.